

A Supervisão Pedagógica na Coordenação dos Departamentos Curriculares Estudo de caso numa escola básica da RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fabiana Isabel Marques Cardoso Andrade de Matos

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2015

**A Supervisão Pedagógica
na Coordenação dos Departamentos Curriculares**
Estudo de caso numa escola básica da RAM
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fabiana Isabel Marques Cardoso Andrade de Matos
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADORA
Alice Maria Justa Ferreira Mendonça

Ao Santiago, Renata, Renato e Octvia

Agradecimentos

Presto um especial agradecimento à minha querida orientadora Professora Doutora Alice Mendonça, pelo apoio incondicional que me concedeu a vários níveis.

Por fim, expresso o meu apreço a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste sonho!

Resumo

A presente investigação visou averiguar o papel do Coordenador dos Departamentos Curriculares, tentando descortinar se no desempenho das suas funções emergem atitudes que se enquadram no paradigma da Supervisão Pedagógica e determinar as características que estas revestem.

A pesquisa, com carácter de estudo de caso, centrou-se numa escola pública dos 2.º e 3.º ciclos, localizada no norte da Ilha da Madeira e todos os docentes que a integravam foram seleccionados para sujeitos deste estudo.

Para além da pesquisa documental e bibliográfica, concebemos como instrumentos de recolha de dados a entrevista, direccionada aos Coordenadores dos Departamentos Curriculares e ainda o inquérito por questionário que foi aplicado aos restantes professores da escola.

O emprego simultâneo dos paradigmas qualitativo e quantitativo constituíram a forma mais adequada de apresentar e analisar os dados obtidos recorrendo a uma triangulação de modo a garantir a fidelidade dos resultados.

Verificou-se que o Coordenador do Departamento Curricular é percecionado pelos docentes e simultaneamente se autoperceciona como um agente de Supervisão visto que acompanha, orienta, monitoriza e avalia o trabalho desenvolvido por aqueles, ao mesmo tempo que interfere na vida da organização escolar. Para os docentes o pleno exercício deste papel pressupõe a assunção de alguns requisitos, tais como, o saber escutar, partilhar, mediar, cooperar e encorajar bem como a posse de uma formação específica.

Palavras-chave: Educação, Supervisão Pedagógica, Coordenador do Departamento Curricular, Professores, Escola reflexiva.

Abstract

This research study aimed to determine the role of the Departments Curriculum Coordinators, trying to figure out if in the performance of its functions emerge attitudes that fit the paradigm of Pedagogical Supervision and determine those features.

The research, a case study, focused on a public school of the 2nd and 3rd cycles, located in the North part of the Island of Madeira and all teachers have been selected to participate in this study.

In addition to documents and bibliographic research, we conceived as data collection instruments, directed to the Coordinators of the Curricular Departments and also the survey that was applied to the remaining teachers of the school.

The simultaneous employment of qualitative and quantitative paradigms constituted the most appropriate way to present and analyze the data obtained using a triangulation in order to ensure the accuracy of the results.

It was found that the Curricular Department Coordinator is perceived by teachers and at the same time self perceived as a supervisory agent since it accompanies, guides, monitors and evaluates the work of those at the same time interfering in the life of the school organization. For teachers, the full exercise of this role requires the assumption of some requirements, such as, listening, sharing, mediating, cooperating and encouraging as well as possession of a specific training.

Keywords: Education, Pedagogical Supervision, Coordinator of the curriculum Department, Teachers, Reflective school.

Résumé

Cette investigation visa vérifier le rôle des Coordinateurs des Départements Curriculaires, en essayant de découvrir si dans la pratique de ses fonctions émergent des attitudes qui s'encadrent dans le modèle de la Supervision Pédagogique et déterminer les caractéristiques que celles-ci rehaussent.

La recherche, avec un caractère d'étude de cas, s'est centrée dans une école publique des 2^{ème} et 3^{ème} Cycles de l'Enseignement de Base, située au nord de l'île de Madère, dont tous les enseignants qui l'intègres ont été sélectionnés comme objets de cette étude.

Au-delà de la recherche documentaire et bibliographique, nous avons conçu comme instruments de recueil de données l'interview, destinée aux Coordinateurs des Départements Curriculaires, et encore une enquête à travers d'un questionnaire qui a été appliqué aux autres professeurs de l'école.

L'emploi simultané des paradigmes qualitatifs et quantitatifs a construit le moyen le plus adéquat de présenter et analyser les données obtenues, en recourant à une triangulation afin de garantir la fidélité des résultats.

Ainsi, nous avons constaté que les Coordinateurs des Départements Curriculaires est perçu par les enseignants et s'auto-perçoit simultanément comme un agent de supervision, étant donné qu'il accompagne, il oriente, il est le moniteur et il évalue le travail développé par ceux-ci, au même temps qu'il interfère dans la vie de l'organisation scolaire. Pour les enseignants l'exercice total de ce rôle présuppose assumer quelques exigences, comme savoir écouter, partager, méditer, coopérer et encourager, bien comme l'acquisition d'une formation spécifique.

Mots-clés: Éducation, Supervision Pédagogique, Coordinateur de Département Curriculaire, Professeurs, École réfléchissante.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar el papel del Coordinador de los Departamentos Curriculares, intentando averiguar si en el desempeño de sus funciones surgen actitudes que se encuadran en el paradigma de la Supervisión Pedagógica y determinar sus características.

La encuesta, con carácter de un estudio de caso, se centró en una escuela pública de 2º y 3º Ciclo, localizada en el norte de la isla de Madeira y todos los profesores que habían sido seleccionados para sujetos de este estudio.

Además de la investigación bibliográfica y documental, concebimos como instrumento de recolección la entrevista, dirigida a los Coordinadores de los Departamentos Curriculares e incluso la encuesta que se aplicó a los restantes docentes de la escuela.

El empleo simultáneo de los paradigmas cualitativo y cuantitativo constituye la forma más adecuada de presentar y analizar los datos obtenidos mediante una triangulación, con el fin de asegurar la exactitud de los resultados.

Se verificó que el Coordinador del Departamento Curricular es visto por los profesores y al mismo tiempo se autopercepciona como agente de supervisión, ya que acompaña, orienta, supervisa y evalúa el trabajo de estos, a la vez que interfiere en la organización de la escuela. Para los profesores el ejercicio de esta función requiere la asunción de una serie de requisitos, tales como, escuchar, compartir, mediar, cooperar y estimular, así como posesión de una formación específica.

Palabras clave: Educación, Supervisión Pedagógica, Coordinador del plan de estudios Departamento, Maestros, Escuela reflexiva.

Índice geral

Dedicatória.....	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Résumé	v
Resumen	vi
Índice geral	vii
Índice de quadros.....	x
Índice de gráficos.....	xi
Índice de siglas	xii
INTRODUÇÃO	1

PARTE I

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO EDUCATIVO

Capítulo I – A Supervisão Pedagógica	9
1. Supervisão Pedagógica – perspectiva diacrónica do conceito	9
1.1. A Supervisão Pedagógica no contexto de formação da classe docente	19
1.2. Emergência da Supervisão Pedagógica numa escola reflexiva.....	22
Capítulo II – O Departamento Curricular e a sua coordenação.....	27
2. As funções de coordenação de um Departamento Curricular	27
2.1. O gestor intermédio.....	27
2.2. Formação específica para gerir e supervisionar	28
2.3. Os Departamentos Curriculares	29
2.4. O Coordenador do Departamento Curricular	30

PARTE II

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Capítulo III – Problema e objetivos da investigação	37
3. Definição do problema	37
3.1. Objetivos da investigação	37
3.2. Questões de investigação	38
Capítulo IV – Opções metodológicas	41
4. A opção por um estudo de caso	41
5. Paradigmas Quantitativo e Qualitativo	42
6. Instrumentos de recolha de dados	43
6.1. Inquérito por questionário	43
6.1.1. Estrutura e aplicação do inquérito por questionário	46
6.2. Entrevista.....	48
6.2.1. Estrutura e realização das entrevistas	51
6.3. Pesquisa bibliográfica	53
6.4. Fontes documentais	54
6.4.1. Projeto Educativo de Escola	55
6.4.2. Plano Anual de Escola	57
6.4.3. Regulamento Interno	59
6.4.4. Regimento dos Departamentos Curriculares	60
7. O local do estudo	62
7.1. A opção pelo local do estudo	62
7.2. Contexto social.....	62
7.3. Descrição do espaço escolar.....	63
8. Questões éticas	64
9. Tratamento dos dados.....	65

PARTE III

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Capítulo V – Discussão e apresentação dos resultados	69
10. Inquéritos por questionário.....	69
11. Entrevistas	109
12. Análise e triangulação dos dados	124
CONCLUSÃO	133
Referências bibliográficas	149
Bibliografia.....	159
Webgrafia	161
Documentos	163
Legislação	164
Apêndices [em formato digital, no DVD anexo].....	165

Índice de quadros

Quadro 1 – Análise categorial do conceito de Supervisão	71
Quadro 2 – Funções supervisivas do Coordenador do Departamento Curricular	76
Quadro 3 – Existência de um perfil específico para desempenhar o cargo de Coordenador.....	82
Quadro 4 – O Coordenador conhece as capacidades e os condicionalismos dos professores	82
Quadro 5 – Os Coordenadores dos Departamentos expressam características de Supervisão.....	85
Quadro 6 – Síntese das ações supervisivas do Coordenador segundo os inquiridos de cada Departamento.....	87
Quadro 7 – Modo como se expressa a Supervisão do Coordenador no Departamento Curricular	89
Quadro 8 – Atitudes do Coordenador do Departamento Curricular.....	92
Quadro 9 – Atributos pessoais do Coordenador do Departamento Curricular.....	96
Quadro 10 – Níveis de interferência da Supervisão do Coordenador do Departamento Curricular no processo de ensino/aprendizagem.....	99
Quadro 11 – A influência da Supervisão do Coordenador do Departamento na formação contínua dos professores.....	102
Quadro 12 – O Coordenador do Departamento conhece a organização escolar	105
Quadro 13 – Níveis de interferência da Supervisão do Coordenador do Departamento na organização escolar	106
Quadro 14 – Perceção dos Coordenadores face à noção de Supervisão Pedagógica e ao seu papel supervisivo	110

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos docentes inquiridos por Departamento Curricular	70
Gráfico 2 – As funções legais do Coordenador do Departamento Curricular enquadram-se no paradigma da Supervisão Pedagógica	75
Gráfico 3 – Existência de um perfil/formação específica para desempenhar o cargo de Coordenador.....	78
Gráfico 4 – O Coordenador conhece os condicionalismos e as capacidades dos docentes	81
Gráfico 5 – Conhecimento da organização escolar pelo Coordenador do Departamento.....	105

Índice de siglas

DCE – Departamento Curricular das Ciências Exatas, da Natureza e Tecnologias

DCS – Departamento Curricular das Ciências Humanas e Sociais

DE - Departamento Curricular de Expressões

DL – Departamento Curricular de Línguas

P.A.E. – Plano Anual de Escola

P.E.E. – Projeto Educativo de Escola

R.A.M. – Região Autónoma da Madeira

R.I. – Regulamento Interno

V.A. – Valor Absoluto

INTRODUÇÃO

No atual conceito de Supervisão Pedagógica, “o adjetivo [reporta-se], simultaneamente, ao objeto da Supervisão – a pedagogia - e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (Vieira & Moreira, 2011: 11).

Já o vocábulo *Supervisão* refere-se especificamente à Supervisão da *pedagogia*, estabelecida na generalidade enquanto teoria e prática de ajustamento de processos de ensino / aprendizagem numa conjuntura educativa formal (Vieira, 1993; Vieira *et al.*, 2010), onde a sala de aula constitui o centro das atenções. Ambas as noções - supervisiva e pedagógica - integram um projeto comum, nomeadamente, averiguar e aumentar a “qualidade da ação educativa” (Idem: 11).

Com efeito, a pedagogia carecida de Supervisão apresenta-se insuficientemente pedagógica, logo, todo o docente necessitará de “regular criticamente a sua ação”. Embora esta “necessidade da Supervisão não [decorra] da avaliação do desempenho, [mas de] um imperativo da ação profissional consciente e deliberada” (Idem: 11).

Vieira e Moreira (2011) consideram que a Supervisão garante a manutenção do *status quo*, intensificando e boicotando a mudança, ao invés de manifestar uma tendência modificadora e libertadora, audazmente infratora e revolucionária, consubstanciada “nos valores da liberdade e da responsabilidade social” (Idem: 12). As autoras acrescentam que “só neste caso ela será capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar” (p. 12).

Por sua vez, Waite (1995: 87) e Glickman *et al.* (2004: 8) empregam as expressões *SuperVisão e supervisão*, no sentido de reforçar a importância que a instrução e a aprendizagem poderão e deverão acarretar, na sequência de uma Supervisão conjunta e dialogante, rumo à edificação de uma sociedade democrática. Definindo o ensino como uma ação moral e política (Smyth, 1987, 1987a, 1989 e 1997), Vieira e Moreira (2011) percecionam que uma pedagogia para a autonomia (Freire, 1996) constitui uma rota que pode ser defendida para a Supervisão.

Assim, as autoras supramencionadas atribuem à Supervisão a função de:

(...) identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los, instituindo-se dessa forma uma estratégia de resistência aos fatores que limitam a pedagogia, que se enumeram:

- fatores relativos ao contexto
- fatores relativos ao professor
- fatores relativos ao aluno (pp. 13-14, adaptado).

Constatando-se na atualidade a existência de propostas de cariz teórico e metodológico, subordinadas à Supervisão Pedagógica, na generalidade, todas comungam de uma atenção singular, ao desenvolvimento da reflexividade profissional do docente, com vista a melhorar a eficiência das aprendizagens da comunidade discente.

No prisma de Vieira e Moreira (2011: 14) esta preocupação pressupõe a apologia “de uma orientação transformadora para a pedagogia escolar, com implicações nas práticas de Supervisão, nomeadamente nos papéis dos que nelas participam, importando encontrar modos de (inter) ação que favoreçam a emancipação profissional”.

Na atual conjuntura educativa, a coordenação dos Departamentos Curriculares, em cada estabelecimento de ensino, arroga um papel supervisoivo determinante no desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e na coesão dos seus intervenientes.

No exercício das suas funções, cabe aos Coordenadores dos Departamentos potenciarem o trabalho em equipa, a interajuda, a reflexão, o diálogo, por forma a assegurar que todos os docentes caminhem de acordo com um projeto específico, o Projeto Educativo de Escola, o qual constitui o cerne da organização escolar.

Assim entendida, a atividade supervisiva traduz-se numa prática construtiva e frutífera, com repercussão no processo de ensino/aprendizagem, na prática pedagógica e na formação contínua dos docentes. Todavia, Fino (2011: 10) salienta que

(...) a generalidade dos processos de Supervisão da indução à prática profissional dos professores, nomeadamente os que são sediados nas escolas, tendem à reprodução dos modelos de professor mais habituais, com especial relevo para o professor que define objetivos relacionados com os tópicos programáticos, antecipa estratégias, executa essas estratégias em forma de ensino, avalia os alunos de acordo com os objetivos.

O ato de supervisionar deve ser encarado, segundo Amaral *et al.* (1996: 94) como um “processo de interação consigo e com os outros, que inclua processos de observação, reflexão e ação do e com o professor”.

O papel supervisivo dos Coordenadores constitui a pedra basilar do sistema escolar, e é desempenhado de forma pessoal pelos diferentes Coordenadores dos Departamentos, no que toca a procedimentos, a atitudes e aos instrumentos de trabalho empregues. Trata-se de uma figura incontornável que movimenta os diferentes atores em inúmeros processos e para a obtenção de determinados resultados.

A problemática da Supervisão Pedagógica na coordenação dos Departamentos Curriculares suscitou o nosso interesse, devido ao facto de ocuparmos este cargo há cinco anos. Assim, revelou-se premente desencadear uma pesquisa que permitisse ampliar a perceção acerca da atuação dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares e da aceção de Supervisão Pedagógica.

Com este trabalho pretendemos descortinar as respostas das questões que orientam a nossa investigação: Quais são as funções legalmente atribuídas à coordenação do Departamento Curricular? As funções legais da coordenação do Departamento Curricular enquadram-se no paradigma da Supervisão Pedagógica? A Supervisão Pedagógica do Coordenador do Departamento Curricular influencia o processo de ensino / aprendizagem? De que modo os docentes reconhecem o papel de Supervisão do Coordenador do Departamento Curricular no processo de ensino / aprendizagem? Existe influência da Supervisão do Coordenador na formação contínua dos professores? Existem diferenças na Supervisão realizada nos diferentes Departamentos Curriculares? De que modo se manifesta a Supervisão dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares?

Mediante o presente estudo temos o objetivo de investigar *A Supervisão Pedagógica na coordenação dos Departamentos Curriculares*, de modo a averiguar os níveis de confluência existentes; o processo de Supervisão Pedagógica desencadeado pelos Coordenadores do Departamento Curricular; o perfil específico e as atitudes do Coordenador do Departamento Curricular e o efeito da Supervisão do Coordenador do Departamento Curricular no processo de ensino / aprendizagem, na formação contínua dos professores e na organização escolar.

O nosso estudo encontra-se estruturado em três partes, e em cinco capítulos e compreende uma linha metodológica mista, assente nos paradigmas qualitativo e quantitativo, alicerçado num “estudo de caso intrínseco ou particular”. Aquando da pesquisa no terreno, numa escola pública dos 2.º e 3.º ciclos situada no norte da Ilha da

Madeira, foi preponderante o emprego, junto aos sujeitos empíricos, dos inquéritos por questionário e das entrevistas semiestruturadas. A par destas ferramentas de recolha de informações, subjaz a este estudo uma análise documental, focalizada no Projeto Educativo de Escola, no Plano Anual de Escola, no Regulamento Interno da Escola, bem como no Regimento dos Departamentos Curriculares e na consulta da legislação. E a pesquisa bibliográfica, que nos permitiu aceder a um leque de ideias pertinentes, segundo a ótica de diversos estudiosos. Mediante a utilização destes instrumentos procuramos obter informações que permitissem revelar e compreender a problemática em questão e ir ao encontro dos objetivos ambicionados. Os sujeitos empíricos selecionados para este estudo foram todos os docentes da escola, dos Departamentos de Expressões (DE), de Línguas (DL), das Ciências Exatas, da Natureza e Tecnologias (DCE) e das Ciências Humanas e Sociais e (DCS) e os Coordenadores dos DL, DCE e DCS.

A primeira parte – *A Supervisão Pedagógica em contexto educativo*, patenteia dois capítulos, designados do seguinte modo: *A Supervisão Pedagógica e O Departamento Curricular e a sua coordenação*.

O primeiro capítulo subdivide-se em três questões, onde concorrem as óticas de diversos autores de referência no que toca à *Supervisão Pedagógica – perspectiva diacrónica do conceito; A Supervisão Pedagógica no contexto de formação da classe docente e Emergência da Supervisão Pedagógica numa escola reflexiva*. Neste capítulo, concebemos alguma importância ao peso histórico, pois é fundamental que se conheça a evolução da Supervisão Pedagógica, para ficarmos esclarecidos sobre a aceção que vigora na atualidade. Pois, tal como a educação no sentido lato, a Supervisão esteve, igualmente, ao longo dos tempos, adstrita ao sistema ideológico da sua época. Esta temática permitiu-nos compreender as atitudes, as posturas e os procedimentos intrínsecos à relação estabelecida entre o supervisor e o professor, e ao processo supervisivo propriamente dito. Desencadeamos, ainda neste capítulo, uma reflexão em torno da conceção e da problemática do conceito de Supervisão Pedagógica. E das funções e das competências inerentes ao supervisor pedagógico, que nos elucidam sobre as tarefas e as responsabilidades que lhes estão incumbidas. Enfatizou-se ainda, os conhecimentos e as responsabilidades inerentes ao professor e o enraizamento da profissão docente aos valores e à ideologia do seu tempo. Posteriormente, procedeu-se à reflexão da instituição escolar na conjuntura atual, a qual se pensa no presente para estar apta a enfrentar os reptos da posteridade, onde o supervisor possui a faculdade de mobilização, de conhecer

o perfil de cada sujeito e de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, dos alunos e da instituição escolar.

O segundo capítulo desenrola-se ao longo de cinco questões: *As funções de coordenação de um Departamento Curricular; O gestor intermédio; Formação específica para gerir e supervisionar; Os Departamentos Curriculares e O Coordenador do Departamento Curricular*. Onde nos debruçamos sobre as competências e as funções inerentes à coordenação de um Departamento Curricular, e sobre os inúmeros processos da escola que o Coordenador está envolvido.

A segunda parte, *Questões metodológicas*, encontra-se sistematizada em dois capítulos, *Problema e Objetivos da investigação*, o qual encerra a *Definição do problema* e a enumeração dos *Objetivos* e das *Questões de investigação* e, *Opções metodológicas*, no qual se patenteia o trilho percorrido ao longo da investigação, sobretudo o modo como se realizou a investigação no terreno, mediante a estratégia de estudo de caso; a metodologia empregue e as estratégias de coleta de dados que foram adotadas para este estudo: o inquérito por questionário; a entrevista; a pesquisa bibliográfica e as fontes documentais. Em seguida, é desvelado o palco de eleição da nossa pesquisa, onde é efetuada uma incursão pelo contexto social do qual faz parte a escola e a descrição do espaço escolar. Posteriormente, são apresentados os sujeitos empíricos e as questões éticas que perpassam no nosso trabalho, fundamentais a qualquer investigação. Por fim, este capítulo termina com a questão *Tratamento dos dados*, na qual se desvela em que consiste e como foi operacionalizado no presente estudo.

Na terceira parte, *Apresentação dos resultados*, podemos encontrar o derradeiro capítulo do nosso trabalho, *Discussão e apresentação dos resultados*, o qual explicita o tratamento dos dados decorrentes do emprego dos inquéritos por questionário e a análise de conteúdo às entrevistas. A *Análise e triangulação dos dados* dá-nos conta da interseção efetuada aos dados obtidos, provenientes da conjugação dos paradigmas qualitativo e quantitativo.

Posteriormente, são apresentadas as conclusões do nosso estudo, onde para tal se confrontaram os dados obtidos com os objetivos definidos para este trabalho de investigação. Deste modo, visamos que as conclusões da pesquisa constituam um contributo para aprimorar a nossa atuação, bem como a dos docentes que acederão a este trabalho mediante o qual visamos difundir experiências e saberes. Por fim, esperamos que este estudo opere mudanças substanciais sobre “as culturas de ensino e sobre a natureza dos contextos institucionais do trabalho profissional (...)” (Sanches, 2000: 45-64),

apontando para o desenvolvimento de uma cultura colegial e cooperativa, de um trabalho comum e de uma “discussão aberta sobre as práticas dos professores [e a] partilha de práticas profissionais diversificadas” (Oliveira, 2000: 49).

PARTE I

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO EDUCATIVO

Capítulo I - A Supervisão Pedagógica

1. Supervisão Pedagógica –perspetiva diacrónica do conceito

“É preciso que (...) vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, *cit in* Oliveira-Formosinho, 2002: 7).

Segundo Oliveira (2000) a variedade de experiências no campo da Supervisão em educação fez com que este conceito se ampliasse a outras situações formativas da escola e identificasse os intervenientes que na organização escolar exercem o papel de supervisores. Assim, considera que a Supervisão Pedagógica

(...) focaliza-se na ação educativa desenvolvida pelos formandos na sala de aula e também em atividades não letivas (direção de turma; dinamização de projetos previstos no plano de atividades da escola) com vista à melhoria das suas atitudes e competências profissionais (Oliveira, 2000: 46).

Com efeito, a análise dos diversos significados imputados à Supervisão possibilita-nos discernir domínios e modalidades diferentes “(...) de incidência das práticas de Supervisão [designadamente] “administrativa, pedagógica, curricular, de acompanhamento e orientação profissional” (Idem, *ibidem*).

A aceção de Supervisão de âmbito mais restrito, denominada Supervisão Pedagógica, circunscreve-se ao reportório mais delimitado das atividades direcionadas para a estruturação do ensino e da atuação pedagógica, no espaço da sala de aula (Oliveira, 2000).

Deste modo, a nível educativo, a Supervisão Escolar precisará “(...) de ser entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores sociais da escola (professores e outros agentes educativos)” (Oliveira, 2000: 47).

Percecionada na sua aceção mais lata, a Supervisão Escolar constitui um procedimento levado a cabo fora do contexto da sala de aula. Traduz as inúmeras atividades direcionadas para a sistematização da conjuntura educativa e a assistência aos

atores educativos com o intuito de realizar as orientações da escola tais como, “o desenvolvimento de projetos, organização de atividades paraescolares, relação com a comunidade, gestão do pessoal, atividades de formação do corpo docente e auxiliar”, entre outros (Oliveira, 2000: 46).

Na ótica de Glickman (1985) a Supervisão Escolar é percebida como uma ferramenta agregadora que possibilita fortalecer e encorajar o elo pedagógico da organização escolar. Deste modo, o exercício das funções de gestor intermédio pressupõe um perfil profissional específico e um leque de competências contextualizadas no âmbito da Supervisão Escolar.

Na formação inicial de professores as práticas de Supervisão Pedagógica pressupõem a existência de uma hierarquia entre os papéis do supervisor e do supervisionado, destacando-se sobretudo, o estatuto profissional, o nível cognitivo e a experiência de ensino. Assim, “na Supervisão Escolar estamos perante um grupo de colegas que, ainda que eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes” (Oliveira, 2000: 47).

A Supervisão Escolar aparece, deste modo, em estreita aliança com as “práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação” (Ibidem: 51) que, circunscritas à organização escolar, têm a finalidade de movimentar todos os intervenientes da comunidade escolar num feito conjunto e interativo em conformidade com a conquista dos propósitos daquela instituição.

Sá-Chaves (2000: 125) utiliza uma metáfora quando afirma que

Poderíamos aventar que a Supervisão não deve continuar a temer o seu prefixo *super-* procurando mesmo criar algumas situações de distanciamento que, configuradas com outras de aproximação estratégica, possam definir-se como um efeito zoom, regulado obviamente, quer pela natureza dos objetivos da observação, quer pela natureza dos objetos observados, processos que facilitam uma mais sustentada reflexão sobre os fenómenos em estudo.

Já no que diz respeito às perspetivas de Supervisão, Glickman (1980) classifica-as em estilos diferenciados: existem atuações supervisivas que apelam a incursões mais controladoras e prescritivas, bem como supervisões mais cooperativas e compreensivas. A Supervisão altera-se consoante o supervisor, o supervisionado e o contexto.

A Supervisão e a atitude supervisiva na ótica de Sá-Chaves (2000: 127) implicam uma visão meticulosa e abrangente que examine e considere “(...) ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro (...)” às situações e às respectivas ilações possíveis, aos significados socioculturais, à expressão do desejo e à eventualidade ou não da sua materialização, ao ser e ao contexto, ao sujeito e ao respetivo devir. Só, deste modo poderá brotar “(...) um tipo de Supervisão que se instaure e se prolongue de um relacionamento profissional a um relacionamento humano (...)”. Um conceito de Supervisão que instiga o conhecimento em concomitância com o estabelecimento de afeto, reconfigurando e “requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação” (Sá-Chaves, 2000: 127).

Para Alarcão e Sá-Chaves (2000) a repercussão do processo supervisivo faz-se sentir em alguns aspetos: o supervisor exerce uma influência direta sobre o docente, a qual por sua vez tem o propósito de interferir no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com os quais o docente interage. Verifica-se ainda o desenvolvimento do docente a nível pessoal e profissional, bem como do próprio supervisor.

Formosinho (2002: 12-13) afirma que

A Supervisão reconcetualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperativa), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado.

Trata-se de uma Supervisão contextualizada, circunscrita a um contexto profissional e desenvolvida em conjunturas institucionais específicas de modo a fomentar um crescimento profissional estabelecido e alicerçado num desenvolvimento institucional.

Glickman e Kanawati citados por Formosinho (2002: 14) concebem quatro características para a Supervisão Pedagógica:

- A deslocação do foco do indivíduo para o foco grupo;
- A deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional;

- A deslocação do foco numa conceitualização micro para uma conceitualização macro do contexto de Supervisão;
- A ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida onde uma Supervisão reconceitualizada pode ter um papel central.

O enfoque da Supervisão reside na criação de possibilidades para que os sujeitos se interrelacionem num *fórum público*, a fim de fomentarem regras de cooperação, esquadramento e experimentação, potenciando o incremento de uma “cultura comum ou partilhada” (Formosinho, 2002: 112). Tratam-se de *grupos de investigação-ação* e de outros fóruns que visam a indagação profunda das práticas pedagógicas e atentam no âmago dos princípios e identidades profissionais.

Na perspetiva de Nolan e Francis (1992) a Supervisão Pedagógica constitui uma função, ao invés de um papel, que pode ser exercida por inúmeros indivíduos da organização escolar, através da interação entre os pares ou grupos. Sergiovanni (1992) salienta que a autoridade para desempenhar a Supervisão pode emergir endogenamente ou de forma exógena. Consubstanciados neste postulado, cada um dos intervenientes da ação educativa pode prestar tarefas de Supervisão e deveria ser incitado para o efeito (Formosinho, 2002).

A história da Humanidade encontra-se determinada, em todas as áreas, pelas diversas conjunturas sociológicas, políticas e psicológicas. Deste modo, as finalidades da educação, as perceções relativas à aprendizagem, as primazias atribuídas a nível pedagógico e curricular e os modelos de Supervisão foram o resultado de diferentes contextos (Formosinho, 2002) que se impõem conhecer. Assim,

O conhecimento científico pós-moderno em educação não é menos exigente na compreensão do seu objeto, pois exige uma visão histórica do contexto ecológico, a partir do passado, porque qualquer situação, por mais concreta que seja está modelada pelas suas raízes históricas e antropológicas (Sousa, 2010: 11).

Recuando nos tempos, a Supervisão percecionada como inspeção constituiu uma resposta às exigências burocráticas do sistema educativo citadino do final do século XIX (Glanz, 1994). Porém, esta aceção depressa se diluiu, passando a configurar-se enquanto área específica centrada na pedagogia e nos objetivos de ensino.

Com efeito, ao longo do século XX, a ânsia de transformação e as imposições públicas, no sentido de maior rigor, relativamente ao que era ensinado na instituição escolar, originaram a necessidade e o florescimento das áreas educativas de Supervisão e de currículo. Deste modo, a Supervisão clínica incrementada no final da década de 50, por Anderson, Cogan e Goldhammer, consubstanciou-se simultaneamente nas finalidades de melhorar o ensino e nas ideologias de inspeção e controlo.

Na década de 60, a exaltação dos valores humanísticos estendeu-se à educação, em consonância com as tendências sociais da época, onde se enfatizava a pessoa e o seu pleno desenvolvimento. Na década seguinte, a Supervisão, ainda na senda das tendências humanísticas, alargou-se a áreas distintas, tais como “(...) gestão, liderança, ensino e Supervisão [numa] abordagem eclética à psicologia humana” (Formosinho, 2002: 35).

Se a definição de Supervisão sofreu variações ao longo do tempo, o mesmo aconteceu relativamente ao papel do supervisor que a partir dos anos 70 foi também diferencialmente definido, destacando-se vocábulos como “(...) administrador, analista, agente da mudança, conselheiro, crítico e monitor / avaliador, com base em orientações administrativas, clínicas, tecnológicas, estéticas, humanísticas e de desempenho” (Pohland & Cross, 1982, *cit in* Oliveira-Formosinho, 2002: 28).

Porém, a função educativa do supervisor tem apresentado uma cristalização nas diferentes perspetivas no âmbito educacional e na estrutura psicológica subjacentes à prática da sala de aula.

Foi com a transposição da Supervisão clínica dos Estados Unidos para o nosso País, através de Alarcão e Tavares (1987), que se assistiu a uma clivagem entre os conceitos de Supervisão e de inspeção, dando lugar a uma nova aceção. Embora a prática de Supervisão clínica orientada pelos fatores comportamentalistas permanecesse num lugar de destaque, a Supervisão Pedagógica passou a conhecer progressivamente interações reflexivas, focalizadas na formação docente (Glickman, 1992; Grimmer, *et al*, 1992).

Oliveira-Formosinho (2002: 27) refere que na década de 90 a conceção de Supervisão se alterou, porquanto se verificou “uma confluência entre a Supervisão Escolar e a energia posta na prática académica e clínica na área da psicologia”. A Supervisão passou a significar um continuado processo, visando sobretudo a formação pessoal e profissional dos docentes e o progresso do sistema educativo.

Trata-se de um processo que se estabelece mediante o exercício da ação orientadora de um professor com mais experiência, sobre a prática pedagógica de um neófito ou docente menos experiente. Nesta ótica, a Supervisão de professores é entendida “como o

processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003: 16). Com efeito, a Supervisão traduz um processo continuado, na senda de uma orientação profissional que também visa uma formação pessoal.

Formosinho (2002) refere que embora atualmente a definição de Supervisão não seja unânime, encontra-se circunscrita ao processo de ensino e aprendizagem; na resposta às realidades exógenas em transformação; à compreensão do sistema de ensino como meio fundamental que propicia a aprendizagem escolar e, em fomentar práticas inovadoras em detrimento das definições redutoras, que explicitam a “índole inspetorial no controlo, administração e avaliação do ensino” (Idem: 135).

E, embora o supervisor constitua o agente que detém maior experiência, encontra-se também num processo contínuo de melhoria quando propicia a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional ao futuro professor.

De uma formação quase inexistente na área da Supervisão, a década de 90 destacou-se pela criação de cursos nesta área com diferentes níveis de especialização: pós-graduações, formações específicas, mestrados e doutoramentos.

A formação e certificação dos supervisores pedagógicos legitima assim, a sua orientação da prática pedagógica, ao mesmo tempo que garante a qualidade da formação inicial dos docentes.

De facto, em Portugal, a Supervisão Pedagógica tem estado em estreita relação com a formação inicial de professores e com a sua profissionalização em serviço, aspetos remetidos para o ensino universitário. Por este motivo, Alarcão (2000) considera que a Supervisão Pedagógica está circunscrita aos docentes do ensino superior que levam a cabo a orientação de estágios de formação inicial de professores no contexto das instituições escolares. Alarcão e Tavares (2003) defendem que atualmente se impõe a expansão da Supervisão Pedagógica a toda a instituição escolar bem como à formação contínua da classe docente, pelo facto da profissionalização em serviço não constituir o termo da formação de um docente.

O atual diálogo supervisivo adquire uma maior amplitude, reportando-se à instituição escolar como um todo. O enfoque não reside apenas na formação inicial dos docentes, mas em todos os atores que exercem na escola a sua atividade. A conceção de prática supervisiva encontra-se alargada não só ao contexto da sala de aula, mas também à conjuntura mais abrangente da escola, enquanto espaço e momento de aprendizagem

para toda a comunidade educativa, alunos, pessoal docente, não docente e da instituição propriamente dita (Alarcão, 2002).

É neste sentido que Alarcão e Tavares (2003: 144) consideram que

a escola na atual conjuntura implica que se pense a Supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante.

A Supervisão passa deste modo a contemplar dois níveis: o primeiro reporta-se à formação profissional inicial e contínua dos intervenientes do processo educativo e à sua consequente repercussão no sucesso educativo dos discentes e, o segundo nível preconiza o desenvolvimento e aprendizagem institucional que se traduzirá no benefício do quotidiano escolar (Alarcão & Tavares, 2003).

Nesta reconcetualização, o conceito de Supervisão Pedagógica pressupõe o desenvolvimento qualitativo do sistema educativo e dos seus diversos atores e intervenientes. Neste cenário o supervisor constitui um agente que integra a política educativa de uma determinada instituição escolar, incumbindo-lhe promover e levar a cabo determinadas tarefas, com o objetivo de contribuir e enriquecer o processo educativo. Deste modo, a função supervisiva incumbe a todos os membros da escola, para que cada um leve a cabo o papel de auto e hétero-Supervisão (Alarcão & Tavares, 2003).

Segundo Glickman (1985) uma das funções da instituição escolar é a Supervisão do ensino, que inclui aspetos como o acompanhamento direto a professores, a formação contínua, o desenvolvimento a nível curricular, a nível de grupo e a concretização de investigação-ação.

Bolin e Panaritis (1992) que partilham desta aceção, enfatizam também a importância da Supervisão Pedagógica porquanto esta permite melhorar a prática pedagógica no contexto da sala de aula.

Por seu turno, Grimmett, Rostad e Ford (1992) acrescentam que a metodologia que os supervisores aplicam tendo em vista a promoção da mudança e a melhoria da instrução, tem uma acentuada influência sobre o nível de aceitação da mesma por parte dos docentes.

Uma outra função da Supervisão Pedagógica consiste no desenvolvimento do potencial de aprendizagem do educador. Garmston *et al.*, em Oliveira Formosinho (2002: 24) alegam que a Supervisão que está direcionada para a aprendizagem de um sujeito,

explora estratégias que potenciam um clima produtivo ou concordante e minimizam o clima dissonante, que contribui para diminuir o potencial cognitivo dos indivíduos. Na generalidade, a Supervisão fomenta em todas as etapas de ensino, a questionação e o processo reflexivo a nível profissional. Ou seja, no momento da planificação, durante e após as atividades de ensino. E proporciona a definição de significados mediante a reflexão das ocorrências quotidianas. Garmston *et al.*, em Oliveira Formosinho (2002: 25) reforçam que “[um] processo de Supervisão orientado para o questionamento resultará em práticos autodirigidos que se envolvem na colocação de problemas e na resolução dos mesmos nas suas práticas pedagógicas”. Por outro lado, a Supervisão incrementa a capacidade de uma organização “criar ambientes de trabalho autorrenováveis” (Garmston *et al.*, em Oliveira Formosinho (2002: 24). Porém, uma vez que na generalidade, os fatores institucionais contribuem para diminuir o potencial criativo, “[o] supervisor contemporâneo reconhece, (...) que o próprio ambiente escolar influencia a aprendizagem (...)” (Ibidem: 26).

Nesta ótica pode considerar-se que a Supervisão está ao serviço das necessidades institucionais, nomeadamente no que concerne às deliberações pessoais no âmbito da instrução e na conceção e desempenho de cargos.

A função supervisiva deve competir a todos os intervenientes educativos, embora cumpra aos supervisores incentivar a reflexão do desenvolvimento organizacional, no sentido de se avaliar as tarefas levadas a cabo pelos intervenientes do processo educativo, com a finalidade de alcançar o objetivo crucial da escola: a qualidade da educação.

Os reptos hodiernos que são lançados à Supervisão e os novos papéis do supervisor obrigam a que este amplie o seu campo de ação para além do contexto da sala de aula. Deste modo, as suas funções pressupõem uma análise exaustiva da instituição escolar e do mundo, bem como uma capacidade de intervenção potenciadora da consideração pela autonomia e pelo incitamento à interajuda.

Alarcão e Roldão (2010: 54) caracterizam o supervisor como

“alguém que se preocupa em me ajudar a crescer como professora”, alguém que proporciona “aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático”, alguém que “sabe abanar quando é preciso”, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além da mera transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional.

Neste sentido, supervisionar compreende a noção de melhoria profissional, de cooperação, de monitorização, de incentivo, de modo que cada sujeito maximize o seu potencial em todas as circunstâncias.

Porém, tal só poderá acontecer se o supervisor conhecer a escola, a sua cultura e o seu projeto, entre outros aspetos. A este propósito Alarcão e Tavares (2003: 149) consideram que

Os supervisores, para o serem na aceção que temos vindo a defender, têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação, monitorização. Para que isso aconteça, têm de conhecer a escola, a sua cultura, o seu projeto, os constrangimentos que a tolhem, os desejos de mudança e as forças inibitórias (...).

A função do supervisor deverá ainda estar consubstanciada num processo ininterrupto de interação consigo e com os sujeitos, implicando que se apodere de estratégias de observação e reflexão.

Para Alarcão e Roldão (2010: 54) “[a] noção de Supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”. O propósito da Supervisão que consiste no acompanhamento e na regulação do processo de formação fomenta atitudes relevantes, tais como:

- a atuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;
- a observação crítica;
- a problematização e a pesquisa;
- o diálogo;
- a experienciação de diferentes papéis;
- o relacionamento plural e multifacetado;
- o autoconhecimento relativo a saberes e práticas (Alarcão & Roldão, 2010: 54).

Perante os inúmeros desafios que a instituição escolar hodierna atravessa, a Supervisão deverá ter em linha de conta:

- A formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos;
- O desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida das escolas (Alarcão, 2002: 231).

A este propósito, Formosinho (2002: 18) acrescenta que

[à] medida que as escolas se tornem instituições autorrenovadoras, locais de trabalho nos quais a aprendizagem é valorizada, compreendida e praticada por todos, as interações no âmbito da Supervisão serão construídas com base em relações recíprocas em grupos ou associações para a aprendizagem e terão como objetivo a obtenção de resultados a nível do crescimento mútuo e do desenvolvimento profissional.

O supervisor poderá ser um forte potenciador da melhoria da instituição escolar, e do desempenho profissional de todos os intervenientes do processo educativo e, subsequentemente, proporcionando a melhoria da aprendizagem dos discentes.

Segundo Alarcão e Tavares (1987: 87) as características fundamentais para que o supervisor efetue uma Supervisão eficiente são as capacidades de “prestar atenção, de saber escutar, de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de comunicar verbal e não-verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar”.

A Supervisão pressupõe o desenvolvimento de atividade prática, acompanhada por agentes de Supervisão ou orientadores portadores de conhecimentos apropriados (Alarcão & Roldão, 2010).

Acerca da autoSupervisão Alarcão e Tavares (2003: 113) destacam que “(...) a ajuda do supervisor-colega no âmbito do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do Departamento Curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão”, pois, todos aqueles que exerceram funções supervisivas da prática pedagógica atestam que a avaliação tem um peso substancial em todo o processo, independentemente do estilo ou método adotados.

Incumbe ao supervisor o conhecimento dos atores educativos, da escola, bem como da conjuntura social, cultural e política. Alarcão (2002: 235) especifica alguns aspetos que devem ser do conhecimento do supervisor:

- da escola como organização, detentora de uma missão, um projeto e um determinado nível de desenvolvimento;
- dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos;
- das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- do fenómeno da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- de metodologias de investigação-ação-formação;
- de metodologias da avaliação da qualidade;
- das ideias e das políticas atuais sobre a educação.

Para Garmston *et al.*, em Oliveira Formosinho (2002: 111) o supervisor da atualidade deve manter uma estreita relação com a pedagogia e manifestar faculdades em termos dos “(...) cambiantes psicológicos das intervenções mediadas (...)”, evidenciando igualmente uma perceção das organizações escolares como sistemas que determinam e são determinados pelas decisões e atuações dos sujeitos que os integram.

1.1. A Supervisão Pedagógica no contexto de formação da classe docente

“Mais do que ninguém, os professores são os guardiões da civilização” (Arendt, *et al.*, 2000: 77).

Etimologicamente o termo *profissão* provém do vocábulo latino “*professio*”, do verbo “*profiteri*”, o qual significa “confessar, testemunhar, declarar abertamente” (Sousa, 2011: 1). Ou seja, esta palavra emerge em estreita aliança com uma vivência reconhecida e assumida publicamente. Numa visão diacrónica que nos remete para os precursores da classe docente encontramos a obrigatoriedade destes realizarem uma profissão de fé, inserida num rito público imbuído concomitantemente por laivos laicos e religiosos. Deste modo, era evidente a dicotomia entre “profissão” e “ofício”, designado “*métier*”, porquanto a primeira se referia a um conhecimento proclamado e reconhecido publicamente e o segundo estava consagrado à noção de negócio ou trabalho

manufatureiro, que pressuponha um saber substancialmente específico e secreto que era ministrado aos neófitos dos artesãos.

De acordo com o modelo sociológico funcionalista, o arquétipo idealista de profissão comungava com o arquétipo de profissão liberal, veiculado entre 1800 e primórdios de 1900 e que era habitualmente aplicado às ciências médicas e à jurisprudência (Idem).

O paradigma de profissionalização alicerçado nesta corrente funcionalista exigia que as profissões possuíssem “autonomia para organizar e regular as respetivas atividades; monopólio profissional, ou seja, a faculdade jurídica de impedir todos os que não [eram] oficialmente acreditados de oferecer serviços no domínio referido como exclusivo de uma profissão” (Rodrigues, 2002: 41).

Concomitantemente, existiam outras profissões socialmente hierarquizadas e percecionadas como semi-profissões, onde se integravam a docência, a enfermagem e a assistência social, porquanto os seus percursos formativos eram mais abreviados, os respetivos estatutos sociais reconhecidos em menor grau e o saber especializado era mais escasso. Gozavam ainda de uma autonomia social reduzida comparativamente com as profissões socialmente legitimadas (Etzioni, 1969).

Na perspetiva de Sousa (2011) para que uma atividade seja apelidada de *profissão* é fundamental que exale as características seguintes:

(...) o saber, organizado num corpus específico de conhecimento, que exige uma formação, a autonomia, para exercer esse saber, o prestígio que a sociedade lhe concede e a ética no exercício da atividade, pela existência de um código deontológico, controlado pelos pares (Sousa, 2011: 2).

Atualmente, constata-se a necessidade de efetivar um percurso formativo aos docentes, consubstanciado na reflexão e na investigação. Esta emergência traduz-se quer na panóplia de investigações, mestrados e doutoramentos na área das Ciências da Educação, que proliferam em Portugal, quer no facto da formação inicial dos docentes já incluir unidades curriculares inerentes à investigação educacional (Sousa, 2011). De facto,

(...) as novas exigências de construção de projetos educativos de escola (...) pareciam apontar para um crescendo no sentido da profissionalização do trabalho docente. Pois exige-se agora que o professor seja autor das suas práticas, fundamentadas na investigação; exige-se que ele seja capaz de tomar decisões nos domínios estratégico, científico, pedagógico, administrativo e organizacional, no quadro de um projeto educativo da sua escola, construído especificamente tendo em conta o seu contexto (Sousa, 2011: 8).

Os fenómenos educativos remetem atualmente para a noção de professor reflexivo (Schön, 1987; Zeichner, 1993), que procede de acordo com a respetiva autonomia profissional.

Segundo Oliveira (2004) a atuação do professor não se processa apenas dentro da sala de aula, pois contempla ainda atividades tais como a gestão da instituição escolar no que concerne ao planeamento, à realização de projetos, ao debate conjunto do currículo e ao processo avaliativo.

A propósito desta panóplia de funções, Sousa (2011: 10) refere que

Esta desprofissionalização, ou proletarização, como dizem alguns autores (já nem se referem à funcionarização), uma vez que se passa a encarar o professor como alguém que executa, mas não concebe, abre caminho, a passos largos, para a flexibilização do trabalho docente e sua consequente precarização.

Com efeito, no passado o docente encontrava-se ao serviço de uma determinada instância e era um técnico educativo ao qual não era exigido qualquer trabalho de reflexão e análise. Era um “agente de reprodução social ou um agente de transformação social” (Sousa, 2011: 10), permanentemente agente e nunca autor, na senda da funcionarização, de sujeição às diretivas sem nunca as colocar em causa.

Porém o saber dos professores está consubstanciado num reportório de perceções, crenças e experiências, onde se intersejam as suas capacidades e a celeridade de um tempo lotado de significados. Trata-se de um saber que sistematiza a profissionalidade docente e que exala contornos e modos de expressão particulares, que não são comungados com outros profissionais.

Sá-Chaves (1997: 63) alega que aos professores é imperativo “um tipo não *standard* de conhecimento profissional, que, fundado numa racionalidade metapraxeológica”, lhes possibilite agir com eficácia na complexidade e imprevisibilidade dos contextos educativos.

Sousa (2011: 9) identifica inúmeras dimensões profissionais inerentes ao papel de professor, nomeadamente “(...) gestor, assistente social, enfermeiro, psicólogo, num raio de ação que, por ser tão alargado, se repercute em perda de identidade profissional”. Assim, considera importante uma formação de professores, alicerçada na reflexão e na investigação.

A construção das identidades dos docentes efetua-se mediante processos ambíguos “(...) de integração e de diferenciação social e profissional, que têm lugar, quer na organização do quotidiano escolar (...), quer ainda nas diferentes situações que colocam os professores cara a cara, nomeadamente no âmbito da formação contínua” (Ferreira, 1994: 64 - 65).

1.2. Emergência da Supervisão Pedagógica numa escola reflexiva

“A escola tem de ser uma casa com alma” (Martins, *cit in* Sá-Chaves & Amaral, 2000: 83).

A Supervisão na escola reflexiva não está reportada à formação dos professores, mas ao invés, a um contexto mais lato da instituição escolar. “Uma escola reflexiva é, pois, uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciando” (Alarcão & Tavares, 2003: 133). E explicitam que uma escola reflexiva

(...) pensa-se e organiza-se para saber como desempenhar a missão de educar num dado contexto temporal e sócio-cultural. Quer, além disso, saber se está no bom caminho e para tal investiga-se e avalia-se a si própria. É uma escola que sabe onde está e para onde quer ir (Ibidem: 136).

Trata-se de uma escola que não se alheia da realidade circundante. Ao invés, tem uma postura ou atuação reativa, de modo a dar uma resposta eficiente às solicitações

ambíguas e divergentes do seu dia a dia. Não subestima os obstáculos e as inquietações do quotidiano mas prontifica-se a solucioná-los através da percepção das circunstâncias que lhe deram origem, no sentido de garantir a eficiência e o progresso.

Neste sentido a prorrogação da Supervisão estende-se às diferentes instâncias da instituição escolar, pelo facto de se tratar de uma realidade espaciotemporal onde se desenrolam processos quer da aprendizagem de diferentes atores quer da aprendizagem institucional.

Com efeito, a natureza complexa e ambígua dos aspetos que subjazem à realidade educativa, requerem o desenvolvimento de atividades coletivas e a assunção de mútuos projetos.

A instituição escolar constitui uma estrutura que sistematicamente se auto-reflete através dos seus profissionais e do seu compromisso social no seio do sistema educativo. Deste modo, a instituição escolar que prima pela reflexão tem uma visão prospetiva, pondera o momento atual, para garantir simultaneamente a sua adequação e pertinência futuras e a sua atualização e regeneração. A primazia da autorreflexão, sobre o exercício das funções da instituição escolar, favorece a definição de estratégias propícias ao progresso e aprendizagem dos seus atores, particularmente dos discentes, enquanto destinatários da escola.

O incremento da escola reflexiva encontra-se consubstanciado na institucionalização de um projeto dinâmico, materializado num documento que orienta a ação dos seus atores, em direção a determinados objetivos e metas. O projeto educativo espelha a natureza reflexiva da instituição escolar, quando esta percebe e visiona os seus objetivos futuros.

Na escola reflexiva subjazem a autoanálise e a autoavaliação, de modo a aferir se se está a percorrer o trilho mais adequado, pois existe consciência do nível em que se encontra e das metas a que aspira. A existência de um documento condutor de todo o processo permite enfatizar a atuação e coloca a tónica na interação e no trabalho de grupo.

Numa escola reflexiva os profissionais são ativos e encontram-se unidos por objetivos comuns: educar e refletir a instituição escolar. A instituição escolar reflexiva é uma estrutura que cria as condições para o processo de aprendizagem e formação dos seus atores, embora também se encontre numa situação de aprendizagem e aperfeiçoamento constantes, concomitante com o anseio de compreender o fundamento que a sustenta, as particularidades inerentes à sua identidade, os dilemas que vivencia e as suas idoneidades.

Neste sentido, o papel exercido pelos líderes é essencial no progresso e qualificação dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente na criação de um ambiente enriquecedor e atrativo para todos os atores que participam no processo ensino/aprendizagem.

As escolas reflexivas levam a cabo uma liderança partilhada, precisa, avaliadora, clarividente e qualificante, pois sendo “organizações democráticas e participadas, há que admitir que a liderança pode surgir de outros setores ou atores que não apenas os que se situam nos níveis diretivos de topo” (Idem, 2003: 141).

Os professores que refletem em ação e sobre a ação encontram-se no trilho da investigação, com o intuito de se perceberem melhor como profissionais e de aperfeiçoarem o processo educativo na sua globalidade.

Ser professor reflexivo implica:

- O questionamento sistemático do próprio ensino como uma base para o desenvolvimento;
- Evidenciar competências para estudar o seu próprio ensino;
- A preocupação para questionar e testar teoria na prática fazendo uso dessas competências;
- A disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho – diretamente ou através de registos e discuti-los numa base de honestidade (Stenhouse, 1987: 144).

Ser supervisor numa escola reflexiva pressupõe deter um conhecimento escrupuloso da instituição escolar e do mundo, um minucioso entendimento dos condicionalismos e das capacidades dos sujeitos e ainda uma capacidade de interação mobilizadora assente na liberdade e na promoção da cooperação. Trata-se de uma função que requer “conhecimento, experiência, capacidade de relacionamento e mobilização” (Alarcão, 2000: 20).

O supervisor constitui um agente que integra o coletivo da escola, trabalha em estreita aliança com a direção e com outras instâncias de gestão e Supervisão.

Incumbem-lhe inúmeras tarefas, tais como:

- Potenciar e apoiar “o processo reflexivo-formativo da escola sobre si mesma com vista à melhoria da qualidade da instituição e da educação que nela se pratica” (Ibidem);
- Participar na execução do projeto de desenvolvimento da instituição escolar;

- Perceber a função que cada ator deve exercer, com o intuito de encorajar as iniciativas propostas e/ou movimentar os intervenientes fundamentais;
- “Colaborar no processo de autoavaliação institucional e de analisar as suas implicações”;
- “Dinamizar atitudes de avaliação dos processos” e dos resultados escolares dos discentes como papel crucial da instituição escolar;
- “Apoiar ou criar condições e culturas de formação profissional experiencial inerentes à identificação e resolução de problemas concretos, numa atitude de investigação-ação” (Idem: 20-21);
- Perceber e fomentar o potencial contributo dos respetivos intervenientes para a melhoria da organização escolar e da consecução da respetiva missão.

Em suma, o supervisor assume-se como agente do desenvolvimento da instituição escolar, porquanto incentiva o crescimento pessoal e profissional dos intervenientes. Espera-se que cooperando com os diversos setores, potencie ou “apoie contextos de formação em exercício profissional que traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na melhor aprendizagem dos alunos” (Idem, 21). É-lhe incumbida uma Supervisão, o que pressupõe a aptidão de mobilização do domínio de observação da realidade para o domínio do seu entendimento, ou seja, “uma compreensão que, despida do acessório, se concentra no âmago do seu significado e do seu detonador de ação” (Ibidem).

Capítulo II - O Departamento Curricular e a sua coordenação

2. As funções de coordenação de um Departamento Curricular

2.1. O gestor intermédio

O multifacetado leque de funções que incumbe à organização escolar, pressupõe a existência de intervenientes com responsabilidades acrescidas no âmbito “(...) de acompanhamento e orientação profissional (Chefe do Departamento Curricular, Delegado de Disciplina, Delegado à profissionalização, Departamento de Formação)” (Oliveira, 2000: 51).

No que concerne às estruturas de gestão intermédia, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, na secção IV, clarifica que a sua finalidade é desenvolver o Projeto Educativo de Escola. Este decreto enuncia as instâncias que integram as estruturas de gestão intermédia, designadamente, o Coordenador do Departamento Curricular; o Delegado de Disciplina; o Coordenador de ciclo; o Diretor de Turma e o Coordenador do Curso do Ensino Recorrente.

O papel de gestor intermédio pressupõe um perfil profissional adequado a essas funções, assim como a assunção de uma panóplia de características que poderão ser reportadas à aceção e às funções inerentes à Supervisão Escolar.

Deste modo, compete aos gestores intermédios o acompanhamento e Supervisão de inúmeras atividades e projetos bem como dos docentes que intervêm na sua realização (Oliveira, 2000). O gestor intermédio poderá ser entendido como um agente educativo que pela posição que detém no âmbito da comunidade educativa, possui a capacidade de detetar as fragilidades e a (in) operacionalidade da instituição escolar, ao mesmo tempo que potencia procedimentos de apoio e de concertação, de modo a possibilitar o desempenho eficiente dos professores, com o propósito crucial de fomentar o sucesso educativo.

Compete também aos gestores intermédios catalisarem a formação contínua dos docentes, numa ótica substancialmente formal, em que a partir das tarefas de ajuda e orientação prestados aos docentes, poderão detetar a existência de áreas com lacunas de formação específicas.

2.2. Formação específica para gerir e supervisionar

Atualmente é reconhecida a ação determinante dos cargos especializados, uma vez que estabelecem uma articulação com os órgãos de gestão e participam na elaboração do Projeto Educativo de Escola, com a finalidade de criar uma escola de qualidade. Neste sentido, reconhece-se atualmente, a necessidade de atribuição desses cargos, aos docentes que detenham uma formação específica para o efeito, tal como atesta o seguinte diploma:

A afirmação desta escola de qualidade (...) depende, em grande medida (...) do domínio da formação de pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e de gestão das escolas (Despacho Conjunto n.º 198/199).

Face à necessidade de cumprir estas prerrogativas, assiste-se à proliferação de áreas de formação direcionadas às diferentes especificidades da realidade escolar, tais como: “educação especial; administração escolar e administração educacional; animação sociocultural; orientação educativa; organização e desenvolvimento curricular; Supervisão Pedagógica e formação de professores; gestão e animação de formação; comunicação educacional e gestão da informação” (Oliveira, 2000: 50).

No contexto das competências de formação, os supervisores devem estar capacitados para desempenhar tarefas diferenciadas, tais como: colaborar com os professores no exercício das suas tarefas profissionais; colaborar na formação contínua dos docentes (deteção de carências de formação; incrementar ações de formação, coordenar e definir planos de formação para os professores e para o pessoal não docente; criar estratégias de instigação para a formação).

No contexto das competências inerentes a estes cargos inclui-se a Supervisão da elaboração de programas e de projetos relativos a cada domínio de especialização.

No que toca às competências de avaliação, enfatizam-se os resultados, os processos adotados na criação de programas e projetos nas respetivas áreas de especialização e o exercício profissional dos professores e do pessoal não docente.

Porém, no exercício destas competências extensíveis à totalidade dos gestores intermédios, é imperativa a existência de profissionais qualificados, detentores de determinadas especificidades de formação apropriadas para o desempenho de cargos de

apoio e Supervisão de projetos educativos, bem como dos professores que colaboram na sua execução (Ibidem).

2.3. Os Departamentos Curriculares

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, nas organizações escolares dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a articulação curricular é atestada pelos Departamentos Curriculares. A escola em estudo possui os seguintes Departamentos Curriculares: Departamento de Línguas (DL), constituído pelos docentes das disciplinas de Português; Francês e Inglês; Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCS), que integra os docentes responsáveis pelas disciplinas de História e Geografia de Portugal; História; Geografia; Psicologia e Educação Moral Religiosa e Católica; Departamento das Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias (DCE), constituído pelos docentes das áreas disciplinares de Matemática, Ciências Naturais, Ciências da Natureza, Ciências Físico-Químicas e Tecnologias da Informação e Comunicação, e Departamento de Expressões (DE) que integra os professores das disciplinas de Educação Musical, Música, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Física.

O Regimento dos Departamentos Curriculares define um conjunto de normas para orientar o seu funcionamento. Assim, o Departamento colabora com alguns órgãos de administração e gestão da escola, nomeadamente o conselho pedagógico e o conselho executivo, com o intuito de asserir a coordenação, o processo supervisivo e o acompanhamento das atividades escolares.

Estão ainda explicitados no Regulamento Interno da Escola em estudo, os agentes que cooperam com o conselho executivo e com o conselho pedagógico, com vista a garantir o eficiente acompanhamento do processo educativo dos discentes.

Por seu turno, o número dois do artigo 37.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M refere que poderão ser incrementados outros Departamentos Curriculares, sempre que necessário, num máximo de seis, desde que submetidos a homologação do Secretário Regional de Educação.

Com efeito, “o Departamento Curricular constitui a estrutura de apoio ao conselho pedagógico, ao qual incumbe especialmente o desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo” (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, artigo 37.º, número três).

As competências do Departamento Curricular são determinadas no artigo 38.º que as explicita detalhadamente:

- a) “Coordenar as atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do Departamento, no domínio da implementação dos planos curriculares nas suas componentes disciplinares bem como de outras atividades educativas”;
- b) “Desenvolver, em articulação com outros serviços e estruturas pedagógicas, medidas nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, visando contribuir para o seu sucesso educativo”;
- c) “Colaborar com o conselho pedagógico na conceção de programas e na apreciação de projetos”;
- d) “Propor medidas no domínio da formação dos docentes do Departamento, quer no âmbito da formação contínua quer no apoio aos que se encontram em formação inicial”;
- e) “Exercer as demais competências fixadas pelo Regulamento Interno” (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M).

2.4. O Coordenador do Departamento Curricular

Segundo o artigo 39.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, o Coordenador do Departamento Curricular é um docente profissionalizado, escolhido pelos Delegados de Grupo Disciplinar do mesmo Departamento, tendo em linha de conta a sua aptidão pedagógica e científica.

No que diz respeito ao cargo de Coordenador do Departamento Curricular, a legislação aponta que o mesmo deverá ser ocupado por “docentes profissionalizados e que possuam formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em Supervisão Pedagógica e formação de formadores” (Decreto Regulamentar n.º 10/99, art.º 5.º).

Oliveira (2000) comunga deste princípio quando aponta a necessidade de formação dos gestores intermédios em geral, ou seja, a existência de uma vertente formativa no âmbito da Supervisão Escolar.

Os Regimentos dos Departamentos Curriculares determinam ao Coordenador outras incumbências, nomeadamente:

- a) “Coordenar as atividades pedagógicas a desenvolver pelos professores do Departamento, no domínio da implementação dos planos curriculares nas suas componentes disciplinares e não disciplinares, bem como de outras atividades educativas, em conformidade com as orientações superiormente determinadas”;
- b) “Analisar e debater questões relativas à adoção de modelos pedagógicos, de métodos de ensino e de avaliação, de materiais de ensino-aprendizagem e de manuais escolares”;
- c) “Analisar e propor a distribuição de cargas horárias semanais para as diferentes disciplinas”;
- d) “Colaborar na elaboração de programas específicos integrados nas atividades e medidas de apoio educativo”;
- e) “Desenvolver e apoiar Projetos Educativos de âmbito local e regional, numa perspetiva de investigação-ação, de acordo com os recursos da escola ou através da colaboração com outras escolas e entidades”;
- f) “Colaborar com o Conselho Pedagógico e com o Conselho Executivo na conceção de programas e na apreciação de projetos para a concretização das atividades curriculares”;
- g) “Colaborar na definição de objetivos essenciais, bem como na elaboração de provas e exames, no quadro do sistema de avaliação dos alunos”;
- h) “Desenvolver medidas no domínio da formação dos docentes do Departamento, quer no âmbito da formação contínua, quer no apoio aos que se encontram em formação inicial”;
- i) “Elaborar e avaliar o Plano Anual de Atividades do Departamento, tendo em vista a concretização do Projeto Educativo da Escola”;
- j) “Assegurar a participação do Departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo da Escola, bem como do Plano Anual de Escola e do Regulamento Interno”;
- k) “Assegurar a articulação entre o Departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica”;
- l) “Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do Departamento”;

- m) “Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do Departamento”;
- n) “Apresentar ao Conselho Pedagógico os projetos a desenvolver no âmbito do Departamento e acompanhar a sua execução e avaliação”;
- o) “Transmitir ao Conselho Pedagógico as recomendações do Departamento”;
- p) “Transmitir aos professores do Departamento as diretivas e orientações recebidas do Conselho Pedagógico”;
- q) “Convocar as reuniões do Departamento Curricular”;
- r) “Organizar o dossiê do Departamento Curricular com a documentação de interesse para os docentes e garantir a sua atualização”;
- s) “Fomentar a troca de saberes, experiências, recursos materiais e pedagógicos entre docentes”;
- t) “Gerir as instalações específicas sempre que existam” (artigo 7.º, Regimento dos Departamentos Curriculares).

Subsequentemente, no artigo 40.º, apontam-se as competências do Coordenador do Departamento Curricular

- a) “Assegurar a articulação entre o Departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica”;
- b) “Assegurar a participação do Departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo da Escola, bem como do Plano Anual de Escola e do Regulamento Interno do estabelecimento”;
- c) “Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do Departamento”;
- d) “Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do Departamento”;
- e) “Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do Departamento”;
- f) “Exercer as demais competências fixadas pelo Regulamento Interno” (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M).

O Coordenador do Departamento Curricular, de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, deverá ser um professor de carreira com formação em áreas tais como: Supervisão Pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional. Todavia, se não houver possibilidade de eleger professores nas condições supramencionadas, pelo facto de serem inexistentes ou se apresentarem em quantidade insuficiente, poderão ser nomeados outros professores sem essa formação, mas de acordo com os seguintes critérios:

- a) “Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de Supervisão Pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes”;
- b) “Docente com experiência de pelo menos um mandato de Coordenador do Departamento Curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no Regulamento Interno, Delegado de Grupo Disciplinar ou Representante de Grupo de Recrutamento”;
- c) “Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função”.

A coordenação do Departamento, ao nível das estruturas de coordenação educativa e Supervisão Pedagógica, surge enquadrada no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 42.º, número um,

“Com vista ao desenvolvimento do Projeto Educativo, são fixadas no Regulamento Interno as estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, Supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente”.

O estabelecimento de instâncias de coordenação e Supervisão Pedagógica têm vários objetivos que se encontram especificados no mesmo documento legal, a saber:

- a) “A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, bem como o

desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada”;

b) “A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos”;

c) “A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso”;

d) “A avaliação de desempenho do pessoal docente” (Idem, número dois).

Em conformidade com o artigo 43.º, aquelas estruturas deverão fomentar a colaboração entre os professores do agrupamento de escolas ou de escolas não agrupadas, com o intuito de conformar o currículo às necessidades particulares dos discentes.

Com efeito, esta gestão e articulação curricular é garantida pelos Departamentos Curriculares, constituídos por docentes de diferentes grupos de recrutamento e áreas disciplinares, os quais elaboram os seus próprios Regimentos:

a) “Os órgãos colegiais de administração e gestão e as estruturas de coordenação educativa e Supervisão Pedagógica previstos no presente decreto-lei elaboram os seus próprios Regimentos, definindo as respetivas regras de organização e de funcionamento, nos termos fixados no presente decreto-lei e em conformidade com o Regulamento Interno” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 55.º).

Em suma, ao desempenho destes cargos subjaz impreterivelmente um domínio de Supervisão e de responsabilidades acrescidas, porquanto se perspetiva aos gestores intermédios o apoio e orientação dos docentes no exercício das suas atividades, assim como a coordenação e avaliação dos projetos e tarefas que se encontram à sua responsabilidade (Oliveira, 2000).

PARTE II

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Capítulo III - Problema e objetivos da investigação

3. Definição do problema

Tendo por base alguns pressupostos teóricos, deliberámos que o nosso estudo confinar-se-ia em torno da problemática da Supervisão Pedagógica, ao nível da coordenação dos Departamentos Curriculares.

O carácter ambíguo da organização escolar, o recrudescimento das metas a alcançar, a premência de reflexão e das inter-relações pessoais, despoletam uma mudança de paradigma no sistema educativo. Perante esta constatação pode-se deduzir que os Coordenadores do Departamento Curricular são determinantes do sucesso educativo, porquanto potenciam o trabalho colaborativo, a reflexão sobre a ação educativa, a mudança e a coesão entre os diferentes atores em torno de objetivos comuns. A conduta do Coordenador do Departamento tem implicações no desenho da cultura e da identidade da instituição escolar.

Deste modo, iremos desdobrar a nossa pesquisa em volta da seguinte questão:

De que forma se exerce a Supervisão Pedagógica no seio dos Departamentos Curriculares?

3.1. Objetivos da investigação

No que diz respeito à escolha de um tema, Hill e Hill (2002) salientam que é fundamental seleccionar previamente uma área de interesse e só posteriormente preocupar-se em refletir num determinado tema.

O presente trabalho de investigação tem a finalidade de estudar *A Supervisão Pedagógica na coordenação dos Departamentos Curriculares* ou seja, verificar se existem divergências e / ou convergências nos procedimentos dos Coordenadores dos diferentes Departamentos.

De acordo com Lima e Pacheco (2006: 16) o “processo de investigação tem (...) como referente a formulação de objetivos, que orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados”.

Tendo em conta esta conjectura, procuramos reconhecer e definir características de Supervisão subjacentes ao papel de Coordenador do Departamento.

Enquadrados na temática do estudo, passamos a traçar os objetivos que nos propomos alcançar com esta investigação:

- Identificar as características de Supervisão evidenciadas pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares no exercício do seu cargo.
- Apontar as características de Supervisão Pedagógica subjacentes à coordenação dos Departamentos Curriculares.
- Perceber se os professores dos diferentes grupos disciplinares reconhecem no Coordenador do Departamento Curricular um agente de Supervisão.

Caso se confirme esse reconhecimento intentaremos:

- Identificar o impacto da Supervisão do Coordenador do Departamento Curricular na organização escolar.
- Reconhecer o impacto da Supervisão do Coordenador do Departamento Curricular no processo de ensino / aprendizagem.
- Percecionar a influência da Supervisão do Coordenador do Departamento na formação contínua dos professores.
- Verificar se a Supervisão realizada nos diferentes Departamentos Curriculares assume contornos similares ou dissonantes.

3.2. Questões de investigação

Face a esta problemática propusemo-nos responder às seguintes questões:

- Quais são as funções legalmente atribuídas ao Coordenador do Departamento Curricular?
- As funções legais do Coordenador do Departamento Curricular enquadram-se no paradigma da Supervisão Pedagógica?

- A Supervisão Pedagógica do Coordenador do Departamento Curricular influencia o processo de ensino / aprendizagem?
- Os docentes reconhecem a existência de um papel de Supervisão do Coordenador do Departamento Curricular no processo de ensino / aprendizagem, assim como a sua influência no mesmo?
- Existe influência da Supervisão do Coordenador na formação contínua dos professores?
- Existem diferenças na Supervisão realizada nos diferentes Departamentos Curriculares?
- De que modo se manifesta a Supervisão dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares?

O âmago da nossa investigação, a contextura que demarcamos e as questões que definimos, enquadram-se na nossa interrogação inicial visando aprofundar a temática em causa.

Capítulo IV – Opções metodológicas

“A investigação em Ciências Sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura. Pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 15).

É também neste sentido que Hill e Hill (2002: 21) estabelecem uma analogia entre uma investigação empírica e uma viagem, quando referem que “a viagem da investigação empírica” pressupõe um planeamento.

Deste modo, o planeamento da nossa investigação constituiu-se enquanto meio de concretização deste trabalho.

Pressupõe uma perspetiva histórica, pois, qualquer fenómeno encontra-se irrepreensivelmente determinado pelo contexto histórico e antropológico, sendo necessário “(...) conhecer as histórias de vida para se chegar ao significado de um fenómeno educacional, pois este é um objeto processual e dinâmico” (Sousa, 2010: 11).

Visto que em educação o conhecimento encontra-se em estreita aliança com um certo contexto, um certo lugar e determinados intervenientes, a caracterização do meio físico e dos intervenientes do estudo não foram descurados.

4. A opção por um estudo de caso

Bogdan e Biklen (1994) alegam que na generalidade os investigadores optam por um estudo de caso no primeiro projeto de investigação que levam a cabo, embora no nosso trabalho, esta opção metodológica tenha advindo do desejo de estudar apenas uma escola.

Merriam (1988) sustenta que o estudo de caso diz respeito à observação minuciosa de uma situação ou sujeito, de uma única proveniência documental ou de uma ocorrência específica, na medida em que tem a finalidade de estudar um facto real na sua complexidade e, que tal como refere Sousa (2010) não permite a generalização.

Para Yin (2005) o estudo de caso constitui um dos diversos modos de realizar uma pesquisa no campo das Ciências Sociais. Trata-se da estratégia mais adequada no momento em que se formulam questões “como” e “porquê”, sempre que o investigador não tem um grande domínio sobre os factos e sempre que a atenção está centrada em

ocorrências inerentes a uma situação real. A opção pelo estudo de caso deve-se à necessidade do investigador perceber factos sociais ambíguos, possibilitando a realização de uma investigação que garanta as particularidades holísticas e os significados inerentes aos fenómenos de uma determinada situação real.

O estudo de caso visa sobretudo a percepção do comportamento de um determinado sujeito, fenómeno, conjunto de indivíduos ou de uma única entidade ou organização, inserida no seu contexto natural (Sousa, 2005). Tem como particularidade a faculdade de se confrontarem fontes, metodologias e técnicas distintas, tais como, documentação, entrevistas e os próprios sujeitos. Constitui uma investigação empírica que estuda um acontecimento contemporâneo, inserido numa determinada conjuntura real e em que ressalta a inexistência de uma linha fronteira entre os fenómenos e o seu contexto (Yin, 2005).

No âmbito metodológico, o nosso estudo integra o campo de uma investigação simultaneamente qualitativa e quantitativa, focalizada num “estudo de caso intrínseco ou particular”. Visto que colocamos o acento na “particularização e na interpretação”.

5. Paradigmas Quantitativo e Qualitativo

Bogdan e Biklen (1994) sustentam que na investigação qualitativa estão subjacentes, a análise indutiva dos dados, uma visão holística e uma interação naturalista e subtil entre o investigador e os sujeitos da investigação ou seja, trata-se da imersão no contexto de onde emergem diretamente as informações, de modo a facilitar a compreensão de uma determinada circunstância. O seu carácter é descritivo e o investigador adquire uma função relevante, pelo facto, de ser o responsável pela seleção do método e das técnicas apropriadas aos objetivos da investigação. Na generalidade, os métodos qualitativos revelam-se os mais eficientes nas investigações de âmbito interpretativo. Não obstante, no paradigma interpretativo ou qualitativo o investigador pode utilizar métodos quantitativos e neste sentido, estamos perante uma investigação mista, que constitui a nossa opção.

Na investigação qualitativa “a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Idem, 1994: 66) e a pertinência de um estudo reside na faculdade de potenciar a disseminação de “teoria, compreensão e descrição” (Idem: 67).

Neste estudo, a predominância pelo método qualitativo constituiu a opção mais adequada, tendo em linha de consideração, o nosso campo de ação: as relações sociais, sobretudo as relações interpessoais entre os Coordenadoras do Departamento Curricular, pessoal docente e alunos, pois “a investigação qualitativa incide sobre diversos aspetos da vida educativa” (Bogdan & Biklen, 1994: 47).

Porém, este trabalho evidencia também a utilização de métodos quantitativos, porque a aplicação de inquéritos por questionário aos sujeitos da investigação permitiu a mensuração de alguns dados numéricos.

A adoção de métodos distintos pode propiciar em grande medida uma melhor perceção dos fenómenos (Reichardt & Cook, 1986).

6. Instrumentos de recolha de dados

O espaço que se segue está reservado à descrição dos instrumentos que seleccionamos para esquadrihar o terreno de modo a potenciar uma qualidade de informação. Enquanto “ [as] operações de leitura visam essencialmente assegurar a qualidade da problematização, as entrevistas e os métodos complementares ajudam especialmente o investigador a ter um contacto com a realidade vivida pelos atores sociais” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 49).

6.1. Inquérito por questionário

No que diz respeito à definição de um questionário, Ghiglione e Matalon (1997: 121) adiantam que este

(...) é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) o inquérito por questionário visa apresentar um conjunto de perguntas a um grupo de pessoas, acerca de assuntos que vão ao encontro dos interesses do investigador.

Quivy e Campenhoudt (2005: 189) referem que o inquérito é particularmente apropriado quando se pretende:

- O conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.
- A análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão.
- Interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade.

E explicitam, de igual modo, as vantagens deste instrumento, nomeadamente: a oportunidade de quantificar inúmeras informações.

Todavia, para que este método seja efetivamente fidedigno devem ser cumpridos uma série de requisitos, sobretudo: definição coerente e inequívoca das questões; “correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado” (Idem, 2005: 190); clima de confiança aquando da aplicação do inquérito; honestidade e discernimento profissional dos inquiridores.

Inversamente aos distintos modos de entrevista, a criação e a redação de um questionário encontra-se substancialmente condicionada pela opção estatística que lhe esteja reservada *a posteriori*. Esta situação acarreta a possibilidade de se poder, de forma legítima, enumerar as respostas correspondentes a cada interrogação, isto é, a possibilidade de se poder ter em linha de conta como equivalentes respostas similares. Este facto pressupõe que se aplique irrepreensivelmente o mesmo questionário para a totalidade dos sujeitos questionados.

Carmo e Ferreira (1998: 123) referem que o inquérito em Ciências Sociais constitui um “processo de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poderem ser comparados”. Na opinião de Ghiglione e Matalon (1997) a criação do questionário requer inúmeros procedimentos. Assim,

A construção do questionário e a formulação das questões constituem, (...), uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. Não podemos deixar certos pontos imprecisos, dizendo que mais tarde, perante as respostas, os tornaremos mais precisos. Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais (Ghiglione & Matalon, 1997: 119).

Uma outra repercussão que advém do tratamento estatístico de um inquérito por questionário diz respeito ao facto de nunca possuímos conhecimento da integralidade das respostas de um único indivíduo. Apenas se extrairão algumas impressões da leitura integral de alguns questionários, porquanto a matéria recolhida irá traduzir-se em tabelas estatísticas emergentes do total das respostas dos inquiridos.

No que concerne à construção de um questionário Ghiglione e Matalon (1997) referem que não existem regras específicas. Porém, as questões iniciais são deveras fundamentais, pois apresentam aos inquiridos o teor geral do questionário, o tipo de “resposta que delas se espera” (Ibidem: 123) e a temática que irá ser explanada. Geralmente, é aconselhável iniciar com perguntas passíveis de entusiasmar o inquirido ao invés de o atemorizar.

No que respeita à forma, as questões podem classificar-se do seguinte modo:

- Questões *abertas*, perante as quais o sujeito responde de acordo com o seu livre arbítrio, empregando os seus vocábulos, proporcionando os detalhes e efetuando as observações que considera adequadas.

- Questões *fechadas*, nas quais se apresenta ao sujeito um leque pré-determinado de “(...) respostas possíveis, de entre as quais lhe pedimos para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar” (Ghiglione & Matalon, 1997: 126).

Tendo em linha de conta o grau de exequibilidade do nosso estudo e o facto de a investigação social ter a finalidade de desenvolver progressivamente o conhecimento da realidade social onde os sujeitos atuam, incrementamos a criação e o emprego de um inquérito por questionário, utilizado como uma ferramenta de recolha de informações, direcionado a todos os professores do DE, DL, DCS e DCE. Optamos por não aplicar os inquéritos por questionário aos Coordenadores do Departamento, visto que as respostas acerca dos respetivos desempenhos poderiam enviesar os resultados do estudo.

6.1.1. Estrutura e aplicação do inquérito por questionário

O inquérito por questionário, como instrumento de recolha de dados, foi construído logo depois da revisão da literatura e da análise documental. As questões foram elaboradas a partir dos objetivos do nosso estudo e vão ao encontro do perfil dos inquiridos.

Neste sentido, aquando da sua execução tivemos a preocupação de assegurar o anonimato, adotar uma linguagem coerente e precisa, definir questões com isenção e clareza e conferir-lhe uma configuração apelativa e simples de preencher, porquanto, temos em linha de conta que um questionário excessivamente longo é enfadonho e reduz os níveis de empenho e cooperação por parte dos interlocutores. Quanto às instruções de preenchimento, foram explicitadas de forma coerente e concreta e encontram-se logo após as questões.

Na página inicial do questionário inserimos um preâmbulo, no qual damos a conhecer aos inquiridos o objetivo desta investigação, solicitamos para o seu preenchimento uma colaboração honesta e asseveramos a confidencialidade dos seus dados. Por fim, na última página do questionário, prestamos um agradecimento pela disponibilidade dispensada para o respetivo preenchimento.

O inquérito por questionário encontra-se dividido em duas secções distintas, na primeira das quais, a que engloba os dados profissionais, visamos determinar qual o Departamento Curricular que os docentes inquiridos integram. De referir que esta primeira parte do inquérito contemplava inicialmente três questões que solicitavam os dados pessoais dos inquiridos, tais como, o género, a idade e as habilitações literárias. Porém, após a realização do pré-teste foi posteriormente retirada, pois a limitada dimensão da escola e o reduzido número de docentes poderia colocar em causa o anonimato dos inquiridos.

A segunda secção – *A Supervisão Pedagógica do Coordenador do Departamento Curricular* – é composta por treze questões, as quais pretendem recolher informações e opiniões dos professores no atinente às funções supervisivas subjacentes ao papel do Coordenador do Departamento Curricular; ao perfil específico para o desempenho deste cargo; ao impacto / influência do papel supervisão do Coordenador do Departamento no processo de ensino/aprendizagem, na formação contínua dos docentes e na dinâmica da escola, e face ao seu conhecimento acerca dos condicionalismos e das capacidades dos professores e da organização escolar.

Apesar de subsistir a ligação entre as duas secções do inquérito, o enfoque do nosso estudo incidirá na segunda secção onde se consubstanciam as principais temáticas deste trabalho de investigação.

Deste modo, a segunda secção do inquérito por questionário foi concebida mediante a formulação conjunta de *questões fechadas*, *questões abertas* e ainda questões semiabertas, de modo a conferir aos sujeitos empíricos maior liberdade de resposta e consequentemente uma maior amplitude ao nível das informações por nós obtidas.

Desta feita, nas *questões fechadas* as respostas são de âmbito restrito e padronizado, facilitando a respetiva análise e codificação. Explicitamos aos inquiridos um leque de respostas e estabelecemos uma restrição em termos de escolhas. As *questões abertas* pressupõem um trabalho mais complexo, porquanto requerem uma análise de conteúdo com tratamento categorial. As questões semiabertas contemplam a possibilidade pessoal de justificação de uma resposta condicionada ou padronizada. A colocação do item “outros”, teve como objetivo possibilitar-nos a obtenção de respostas para além da lista que apresentamos.

Tentamos determinar os pontos de vista dos inquiridos acerca das atitudes supervisivas do Coordenador do Departamento Curricular, a vários níveis: o modo como o mesmo costuma atuar em contexto profissional, saber se a sua Supervisão Pedagógica influencia o processo de ensino/aprendizagem e a formação contínua dos docentes, e qual o impacto da Supervisão na organização escolar. Para a obtenção desta informação empregamos uma *escala de Likert* (1932) *do tipo verbal*, onde os inquiridos tiveram a possibilidade de opinar as afirmações apresentadas de entre um sistema de cinco categorias, partindo de *muita importância* ou *sempre* até *sem importância* ou *nunca*, coexistindo um ponto central de carácter neutro.

Deste modo, elaborámos cinco categorias para enquadramento da resposta e tivemos a preocupação de assegurar que cada item traduzia apenas uma ideia, de modo a ser coerente para o inquirido, o texto foi explicitado de forma simples adequado à linguagem dos inquiridos e cada afirmação expressava apenas um ponto de vista.

De acordo com a categorização apresentada por Ghiglione e Matalon (1997) relativamente aos tipos de questões, o inquérito por questionário que construímos apresenta *perguntas de factos*, as quais foram usadas para determinar de forma simples informações precisas e também *perguntas de opinião*, onde o inquirido teve a possibilidade de expressar o seu ponto de vista.

Ao longo da discussão e apresentação dos resultados dos inquéritos por questionário, colocaram-se deliberadamente a negrito as expressões que foram apresentadas aos inquiridos de modo a facilitar uma melhor interpretação dos dados apurados, apesar de tal procedimento não se enquadrar nas normas APA, pelas quais regemos este trabalho.

As informações relativas às ações supervisivas do Coordenador patenteadas na questão seis do inquérito, e posteriormente apresentadas no Quadro 6, tiveram como sustentáculo o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M.

O Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M e os estudos de Alarcão (2000) relativos ao modo como se expressa a Supervisão nos Departamentos Curriculares serviram de base ao delineamento das questões que enformam o Quadro 7.

O Quadro 8, que diz respeito às atitudes do Coordenador do Departamento Curricular, foi construído tendo por base os pressupostos de Vieira (1993a), Vieira, *et al* (2010), Barbosa e Poças (2010) e Figueira (2011).

Ainda no que toca a esta questão, é de salientar que os atributos pessoais do Coordenador do Departamento Curricular, inseridos no Quadro 9, foram adaptados de Glanz (2003).

6.2. Entrevista

“A entrevista é uma conversa com um objetivo” (Bingham & Moore, 1924, *cit in* Ghiglione & Matalon, 1997: 70).

De acordo com Morgan (1998), a entrevista diz respeito a uma conversa propositada, habitualmente entre dois sujeitos, orientada por um deles que visa a recolha de informações acerca do outro.

Ghiglione e Matalon (1997: 71) definem a entrevista do mesmo modo e acrescentam que esta “apresenta a vantagem de ser suficientemente ampla”.

Quivy e Campenhoudt (2005) afirmam que as entrevistas permitem a adoção de importantes processos de comunicação e de interação entre as pessoas, com o estabelecimento de uma relação direta entre o investigador e os entrevistados mediante uma subtil condução por parte do entrevistador.

Os processos acima referidos quando utilizados de forma depurada, possibilitam ao investigador extrair de uma entrevista uma multiplicidade de dados e de meios de reflexão bastante frutíferos. Trata-se de um processo onde o entrevistado expressa a sua compreensão acerca de uma situação ou ocorrência, as suas perspectivas ou experiências. Todavia, através das *questões abertas* e das reações do investigador, garante-se que esta não se distancia das finalidades da investigação, possibilitando obter um nível máximo de veracidade face às informações pretendidas. Assim,

[se] a entrevista é, antes de mais, primeiro um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão, o espírito teórico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível (Quivy & Campenhoudt, 2005: 192).

Bogdan e Biklen (1994) alegam que a entrevista constitui a técnica que possibilita o levantamento de informações descritivas, extraídas da linguagem da própria pessoa, possibilitando que o investigador construa de forma intuitiva uma percepção, acerca do modo como as pessoas compreendem as várias situações da vida real.

A entrevista *semidiretiva* ou *semidirigida* é, segundo Quivy e Campenhoudt (2005) a mais explorada no âmbito da investigação das Ciências Sociais e caracteriza-se por ser parcialmente aberta e norteada por uma elevada panóplia de questões precisas. Habitualmente o investigador possui um leque de *perguntas-guias*, não totalmente abertas, a partir das quais é fundamental obter uma informação proveniente do interlocutor. O entrevistador pode não enunciar a totalidade das perguntas pela sequência em que estão redigidas nem de acordo com a formulação prevista. Na medida dos possíveis, concederá ao entrevistado a possibilidade de se expressar aberta e livremente. O investigador apenas atentar-se-á na recondução da entrevista em direção aos propósitos, sempre que houver um desfasamento por parte do entrevistado e atentar-se-á na formulação das questões, o mais naturalmente possível, sempre que o entrevistado não as alcance por sua própria conta, na situação mais oportuna.

Tendo por base estes pressupostos, no presente estudo foi efetuada uma entrevista *semidirigida* ou semiestruturada, conduzida por um guião previamente elaborado, composto por um rol de questões, as quais foram apresentadas e adaptadas a cada um dos entrevistados, de acordo com uma sequência flexível. Esta opção permitiu-nos que as questões fossem aplicadas com total liberdade.

Ao debruçarmo-nos sobre esta modalidade de entrevista tivemos a oportunidade de esquadriñar certas situações que o entrevistado previamente não teria a iniciativa de aprofundar, conferindo-nos um certo grau de profundidade face à temática. Assim, a entrevista foi aplicada com a finalidade de recolher informações narrativas, extraídas das respostas dos entrevistados, incumbindo-nos incitar explicitamente o desenvolvimento de determinadas ideias de modo a descortinar como os sujeitos percecionam o real. Na nossa entrevista semiestruturada colocámos *questões fechadas* ou estruturadas e *questões abertas*, de modo a que os entrevistados pudessem vaguear sobre a temática abordada. Esta técnica permitiu-nos uma relação direta com os entrevistados e possibilitou o levantamento eficiente de informação. Esta opção foi utilizada com o intuito de recolher informações descritivas na linguagem dos entrevistados, permitindo-nos estabelecer em larga escala uma ideia acerca da maneira como os sujeitos entendem as situações da realidade circundante.

Na nossa entrevista, visamos obter informações que nos permitissem aferir a existência e o modo como ocorre a Supervisão efetuada pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares, o modo como estes costumam atuar em contexto profissional, as suas atitudes e o impacto da sua Supervisão no processo de ensino / aprendizagem, na formação contínua e na organização escolar. Efetuamos uma entrevista aos três Coordenadores do Departamento Curricular, conduzida mediante um guião, que constituiu o fio condutor desta técnica de recolha de dados, com a qual visamos ir ao encontro dos objetivos desta investigação.

Decidimos efetuar a gravação áudio da entrevista, após a manifesta concordância dos entrevistados, facto que simplificou a utilização deste instrumento de coleta de dados, na medida em que não foi necessário recorrer às anotações escritas. Esta opção favoreceu os nossos níveis de concentração e disponibilidade no sentido de melhor direcionarmos a conversa, de maneira a recolhermos a informação necessária de forma mais eficaz.

De salientar que o Coordenador do DE foi suprimido deste estudo uma vez que se trata do cargo que exercemos, por forma a garantirmos a nossa imparcialidade na investigação.

6.2.1. Estrutura e realização das entrevistas

Nos dias 23 de julho e 12 de agosto de 2014 efetuamos individualmente as entrevistas aos três Coordenadores do Departamento Curricular. A duração de cada uma foi de sensivelmente uma hora e procuramos não exercer qualquer influência sobre as respostas dos entrevistados. O local escolhido foi o gabinete dos diretores de turma e foram asseridas as questões de privacidade e de confidencialidade.

Antes de darmos início ao diálogo, tivemos em linha de conta o incentivo e as formalidades legais da entrevista, dando a conhecer aos entrevistados as finalidades almejadas, e potenciando ainda o à-vontade, de modo a instigar a fluidez de ideias e de informações. O pedido de autorização para efetuar a gravação áudio da conversa gerou apreensão e hesitação, contudo, o diálogo fez-se de forma natural e espontânea.

Depois de ter sido efetuada a gravação áudio das entrevistas, embrenhamo-nos na transcrição das mesmas, que se encontra em anexo, no CD-ROM. Posteriormente efetuamos a respetiva análise de conteúdo, mediante a categorização das informações obtidas.

A entrevista inicia-se a partir de quatro questões de âmbito pessoal e profissional dos Coordenadores do Departamento, e pretendem esquadriñar a idade, as habilitações literárias, o Departamento de proveniência, a duração do exercício do cargo e o modo como se acedeu ao mesmo: eleição ou nomeação. Segue-se um rol de treze questões, que visam a obtenção de respostas extensas e devidamente fundamentadas. Com uma linguagem clara e precisa, solicitamos informações relativas a atividades / atitudes supervisivas decorrentes dos inúmeros processos, de natureza diversa, desenvolvidos no quotidiano escolar de um Coordenador. Equacionamos o conceito de Supervisão Pedagógica no sentido lato da organização escolar, bem como num sentido mais restrito, a nível dos processos que são desencadeados no contexto do Departamento Curricular, visando descortinar a sua eventual repercussão na atuação dos docentes e no processo de ensino / aprendizagem.

Guião da entrevista

Idade

Habilitações literárias

Departamento que coordena. Há quanto tempo exerce o cargo?

Foi eleito ou nomeado? Por que razão acha que foi escolhido?

O que entende por Supervisão Pedagógica?

Coordenar o Departamento Curricular é também supervisionar? Explique porquê.

As suas funções enquanto Coordenador do Departamento Curricular enquadram-se no paradigma da Supervisão Pedagógica? Porquê?

Considera que deve existir um perfil específico para se desempenhar o cargo de Coordenador do Departamento Curricular, ou que, ao invés, qualquer docente pode assumir estas funções? Justifique a sua resposta.

Enquanto Coordenador do Departamento Curricular conhece minuciosamente os condicionalismos e as capacidades dos outros professores? Justifique a sua resposta.

Complete a ideia com que mais concorda:

1. O Coordenador do Departamento Curricular é um agente de Supervisão porque...
2. O Coordenador do Departamento Curricular não é um agente de Supervisão porque...

Indique as atividades desenvolvidas no seu Departamento Curricular. A Supervisão patenteia-se nelas? De que modo?

Os outros docentes costumam acatar as suas diretrizes? Porquê?

Enquanto Coordenador do Departamento, indique o modo como identifica a sua atuação, no que respeita aos seguintes aspetos: informar, questionar, sugerir, orientar, mediar, encorajar, avaliar, controlar.

Considera que a sua Supervisão interfere no processo de ensino/aprendizagem? Porquê?

Como?

Considera que a sua função influencia a formação contínua dos professores?

Porquê? Como?

Conhece em profundidade a organização escolar? Justifique.

Costuma interferir na organização escolar? Como? Porquê?

6.3. Pesquisa bibliográfica

“Todo o trabalho de investigação se inscreve num *continuum* e pode ser situado dentro de, ou em relação a, correntes de pensamento que o precedem e influenciam” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 50).

Aquando da realização de um trabalho de investigação é fundamental que o investigador conheça um número considerável de obras de referência acerca da temática ou problemáticas abordadas. É imperativo que o investigador perceba as divergências e/ou afinidades existentes entre os quadros conceituais já elaborados e o seu estudo, porquanto, é fundamental contextualizar inequivocamente o seu trabalho em relação às correntes de pensamento. Este processo consiste em escolher de forma meticulosa um determinado número de obras e de as organizar de modo a tirar o melhor proveito possível, mediante a adoção de um rigoroso plano de trabalho.

A pesquisa bibliográfica preconiza assim a “passagem do testemunho, dos que investigaram antes, no mesmo terreno, para as nossas mãos, isto é, o investigador necessita de recolher o testemunho de todo um trabalho anterior” (Carmo & Ferreira, 1998: 59). Pressupõe a análise do que se tem desenvolvido no âmbito da área em estudo. Trata-se de uma gestão de dados, fundamental para o desenvolvimento de um estudo original, que constitui um contributo para a produção de conhecimento científico.

Mediante a revisão de literatura obtemos a enumeração das teorias e dos trabalhos empíricos significativos, bem como a sua avaliação e comparação (Hill & Hill, 2002).

Quivy e Campenhoudt (2005) salientam que ao consultar diversas fontes, o investigador alcançará de forma célere um número de publicações amplo e considerará que abraçou o problema a partir do instante em que retorne a obras já conhecidas.

Em suma, a finalidade capital da leitura consiste em extrair ideias úteis em consonância com o tema e / ou os objetivos concretos já definidos para a pesquisa, no sentido de obter um quadro conceitual consistente e atualizado.

6.4. Fontes documentais

O sistema educativo concebe uma panóplia de documentos oficiais que possibilitam aos investigadores aceder à ótica oficial, assim como, ao modo de comunicação entre os diferentes atores da ação educativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Na generalidade, os documentos oficiais encontram-se disponíveis para serem consultados pelo investigador, embora, alguns deles sejam de acesso restrito pelo facto de a sua natureza ser confidencial ou privada.

Estes autores identificam três tipos distintos de documentos oficiais, consoante o uso que lhes é dado e as limitações ao acesso.

No sistema escolar circulam de forma hierarquizada documentos internos, memorandos e comunicações escritas. Os “documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais” (Ibidem: 181). Apresentam informações relativamente à tipologia da liderança e à importância dos sujeitos no sistema escolar.

Por seu turno, as escolas levam a cabo a produção de comunicações externas destinadas a toda a comunidade. Estes recursos possibilitam a apreensão das perceções oficiais acerca dos programas, da estruturação administrativa e de muitas outras situações da organização escolar, constituindo o reflexo direto dos princípios pelos quais se regem os sujeitos responsáveis pela administração da organização. Os documentos externos são de fácil acesso, tratam-se de “boletins, comunicados à imprensa, anuários, notas enviadas para casa, afirmações públicas da filosofia” (Ibidem: 181). A utilização eficiente de todos estes materiais decorre das informações de que um investigador necessita para a sua pesquisa.

Para além dos documentos referidos anteriormente, a escola dispõe de registos individuais dos estudantes, do pessoal docente e não docente. Os registos pessoais dos alunos acompanham a sua evolução escolar e “incluem relatórios psicológicos, registos de todos os testes, registos de frequência de aulas, comentários ocasionais dos professores, informação acerca das outras escolas frequentadas pelo estudante e perfis da família” (Ibidem: 182).

Quivy e Campenhoudt (2005) afirmam que a recolha de documentos constitui um autêntico método de investigação. O investigador pode estudá-los por si próprios ou utilizá-los para obter dados pertinentes para analisar outro objeto.

Em conformidade com o exposto, subjaz a este estudo uma análise documental, cujo enfoque incidiu sobretudo no Projeto Educativo de Escola, no Plano Anual de Escola, no Regulamento Interno da Escola, os quais constituem os instrumentos que caracterizam o processo de autonomia das instituições de ensino, e ainda no Regimento dos Departamentos Curriculares.

6.4.1. Projeto Educativo de Escola

Macedo (1995) refere que nas palavras de Alarcão e Tavares (2003) o Projeto Educativo de Escola constitui o documento que traduz a política educativa da instituição escolar, porquanto constitui um reportório relativamente coerente de ideias e princípios norteadores dos objetivos a atingir.

De acordo com Macedo (1995: 113) o Projeto Educativo de Escola é o “cerne da política da escola-política distinta e original de cada comunidade educativa, definida na gestão de tensões positivas, princípios, normas nacionais e objetivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola”.

O seu enquadramento legal, o Decreto-Lei n.º 43/89 de 03 de fevereiro, constitui um dos primeiros diplomas que faz alusão ao Projeto Educativo de Escola, explicitando no prefácio a sua relação com a autonomia da escola:

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projeto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

Este normativo, no artigo 2.º, refere que na autonomia da instituição de ensino está subjacente a capacidade de construir um Projeto Educativo de Escola em prol dos discentes e através do contributo de todos os membros da comunidade educativa.

Segundo Barroso (1992) o Projeto Educativo de Escola advém da aliança de duas questões de natureza distinta, consubstanciadas na *lógica do desejo* e na *lógica da ação*.

A primeira traduz o anseio de modificar uma determinada situação que está em conformidade com as finalidades de todos os membros da comunidade escolar. O envolvimento num projeto deve emergir de um propósito criativo, da sua orgânica e da empatia demonstrada por ele. A lógica da ação resulta da vontade de desenvolver um projeto que esteja em conformidade com as solicitações do momento e as prospetivas. Todavia, o Projeto Educativo de Escola pode ser infrutífero em qualquer uma destas lógicas, e portanto tem de ser percecionado concomitantemente como um processo e um resultado da planificação que tem a finalidade de orientar a estruturação e as funções da instituição para alcançar determinadas metas.

Com o advento da autonomia nos estabelecimentos de ensino, é imperativa e indispensável, a realização de um Projeto Educativo de Escola que explicita a identidade da instituição escolar, que torne eficiente a sua ação e que traduza uma notável contribuição para a renovação e qualificação do processo educativo. Se a exigência que se impõe à escola é a de refletir sobre si própria, é fundamental que esta coloque em questão a sua ação, determine os seus objetivos e defina critérios que possibilitem, num processo ininterrupto, a aferição do nível de afastamento em relação às metas que se propôs atingir e aos resultados obtidos.

Se as finalidades da instituição escolar são a educação e a instrução por meio do currículo, logo, o Projeto Educativo de Escola deve centrar-se na forma como se encontra estruturada a escola, de modo, a definir situações propícias à aprendizagem e ao desenvolvimento, as quais dão vida ao currículo estabelecido. Este deve ser compreendido de uma forma mais ampla, como o reportório de aprendizagens instigadas pela instituição escolar e entendidas como socialmente indispensáveis num determinado momento e situação (Alarcão & Tavares, 2003).

Os autores estabelecem uma coerente analogia entre a ideia de *escola reflexiva* e a ideia de Projeto Educativo de Escola. A escola reflexiva tem a aptidão de pensar em si própria de modo a examinar-se, progredir e projetar no futuro. O Projeto Educativo de Escola é o reflexo dessa aptidão, pois consubstancia-se na projeção futura e na visão estratégica do que se aspira para a instituição escolar. Uma visão interpretativa da sua finalidade, fundada nos princípios pelos quais se regem todos os intervenientes do processo e da comunidade educativa.

Desta visão ampla advêm políticas e metas que contextualizam o planeamento das ações operacionais e determinam mais especificamente o conjunto de objetivos e de

estratégias, com as quais se devem ponderar os recursos de que se dispõe ou que são indispensáveis no momento presente ou no futuro.

O Projeto Educativo de Escola percebido como um produto constitui um documento que emerge de um processo reflexivo e do desejo em materializar na atuação, um projeto específico e concreto, que se traduz num modelo regulador da ação e avaliação. A realização deste documento constitui um processo que reclama a participação de diversos sujeitos, a concordância de valores e perspectivas, o diálogo esclarecedor da reflexão e da concertação de escolhas, materialização da cidadania e florescimento da reflexão crítica, pragmática e realista. Nele subjaz um autêntico espírito social da instituição que atribui aos intervenientes do processo educativo um significado relevante.

Canário (1992) enumera algumas das características inerentes a um Projeto Educativo de Escola: trata-se de um processo dinâmico que explicita uma noção do seu desenvolvimento prospetivo, mediante escolhas pedagógicas que constituem prioridades de ação. Os estratagemas de atuação fomentam o uso dos equipamentos e instalações de que a escola dispõe, potenciam a instituição escolar a interagir com o contexto envolvente e assentam na incitação dos atores educativos definindo contextos para a sua iniciativa e crescimento pessoal.

O Decreto Legislativo Regional 21/2006, de 21 de junho, artigo 3.º, esclarece que compete ao Conselho Executivo, auscultado o Conselho Pedagógico, realizar e submeter à aprovação do Conselho da Comunidade Educativa o Projeto Educativo de Escola, porquanto este constitui

[o] documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

6.4.2. Plano Anual de Escola

O Plano Anual de Escola constitui o documento que operacionaliza o Projeto Educativo de Escola, porquanto espelha as suas linhas orientadoras. O quotidiano escolar encontra-se irrepreensivelmente determinado por este documento, que constitui o

instrumento consagrado à planificação escolar. Este é definido por Costa (1994: 27) como “o instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo, consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar”. Porém, Silva (2011) refere que em algumas escolas da RAM verifica-se a inexistência de articulação entre o Plano Anual de Escola e o Projeto Educativo de Escola.

O Plano Anual de Escola, de acordo com o Decreto Legislativo Regional 21/2006, de 21 de junho, constitui

o documento elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola que define, em função do Projeto Educativo de Escola, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos (artigo 3.º).

O artigo 40.º explicita que ao Coordenador do Departamento Curricular compete garantir a intervenção do Departamento na execução, desenvolvimento e avaliação do Plano Anual de Escola (Decreto Legislativo Regional 21/2006, de 21 de junho).

A ligação entre o Plano Anual de Escola e o Projeto Educativo de Escola é também salientada neste decreto, onde se determina que ao Conselho da Comunidade Educativa compete emitir “parecer sobre o Plano Anual de Escola, verificando da sua conformidade com o Projeto Educativo de Escola” (artigo 8.º).

O Plano Anual de Escola, da instituição escolar em estudo, contempla uma diversidade de atividades de âmbito curricular e extracurricular, as quais têm a finalidade de facultar à comunidade educativa um conjunto de aprendizagens bem como o desenvolvimento de competências a vários níveis. Neste documento expressam-se os diversos projetos implementados e que constituem as opções feitas pela instituição escolar, tendo em linha de conta o contexto e o perfil dos discentes. A execução deste instrumento contou com a participação do pessoal docente, não docente e alunos.

No que toca à sua viabilidade, Mur e Riu (1989, *cit in* Costa, 1994) afirmam que o Plano Anual de Escola apenas será prolífico e útil na sistematização do quotidiano escolar se acarretar determinadas particularidades, designadamente: realismo, modéstia, um enquadramento com a realidade escolar e exequibilidade. É ainda necessária a existência de coordenação entre os responsáveis pela sua execução, bem como sentimentos de

resiliência e recetividade em relação às inúmeras transformações inerentes à sua implementação.

6.4.3. Regulamento Interno

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de junho, o Regulamento Interno constitui o documento que estabelece o modo de funcionamento da instituição escolar, dos respetivos órgãos de administração e gestão, das estruturas de gestão intermédia e dos serviços que dispõe, assim como determina os direitos e deveres dos seus intervenientes.

Silva (2011: 285) infere que “sendo o Regulamento Interno um documento jurídico-administrativo que define, entre outras, as regras de funcionamento da escola e dos seus órgãos, a omissão de tais regras não é facilitadora da ação dos mesmos”.

Pelo facto de explicitar de modo coerente, as normas de conduta e o conjunto de direitos e deveres inerentes a todas as pessoas envolvidas no processo educativo, o Regulamento Interno constitui um “documento jurídico-administrativo-laboral elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (Rodríguez, 1985: 434).

A sua relevância data de 1989, onde a aprovação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 03 de fevereiro, consagrou às instituições de ensino um maior nível de autonomia e responsabilidade, incrementando na realidade escolar novidades no que diz respeito a atividades, áreas e competências que careciam de regulamentação na escola.

Também o estatuto do aluno e ética escolar da Região Autónoma da Madeira, apresenta a definição do Regulamento Interno, considerando que

enquanto instrumento normativo da autonomia da escola, prevê e garante as regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do Projeto Educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património da escola e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, artigo 50.º).

Este diploma, no artigo 51.º, número um, salienta as finalidades do Regulamento Interno, destacando aspetos como:

Adequação à realidade da escola das regras de convivência e de resolução de conflitos na respetiva comunidade educativa; as regras e procedimentos a observar em matéria de delegação das competências do diretor ou presidente, nos restantes membros do órgão de gestão ou no conselho de turma.

O artigo 51.º, número dois, explicita ainda, que o Regulamento Interno poderá contemplar outros teores, nomeadamente: os direitos e deveres dos discentes, o uso dos espaços e recursos, a distinção benemérita, a dedicação ao longo do processo educativo, bem como o “desempenho de ações meritórias em favor da comunidade em que o aluno está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela”. Não obstante, algumas escolas da RAM não contemplam nos respetivos Regulamentos Internos a “regulamentação para o funcionamento de todos os cargos existentes nas escolas, como é legalmente exigido” (Silva, 2011: 285).

Quanto à divulgação deste documento, o artigo 53.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, explicita que esta deverá ser feita no *site* da instituição escolar e “na escola, em local visível e adequado, podendo ser fornecido gratuitamente ao aluno em papel ou em formato digital, quando inicia a frequência da escola e sempre que o Regulamento seja objeto de atualização”.

6.4.4. Regimento dos Departamentos Curriculares

Nos estabelecimentos de ensino dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, os Departamentos Curriculares colaboram com o Conselho Pedagógico e o Conselho Executivo, com o propósito de garantir a coordenação, o processo supervisoivo e o acompanhamento das tarefas escolares, assegurando a articulação interdisciplinar e o eficiente acompanhamento do processo educativo dos alunos.

No atinente aos Regimentos dos Departamentos Curriculares, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho enuncia, no artigo 60.º, o seguinte:

Os órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas de gestão intermédia previstos no presente diploma elaboram os seus próprios Regimentos, definindo as respetivas regras de organização e funcionamento, nos termos fixados no presente diploma e em conformidade com o Regulamento Interno da Escola.

O referido diploma aponta que a elaboração ou revisão do Regimento deverá ser feita “nos primeiros trinta dias do mandato do órgão ou estrutura” (artigo 60.º) a que diz respeito.

Aquele deverá ser posteriormente aprovado “nos termos da lei que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino não superior, e do Regulamento Interno da Escola” (Regimento dos Departamentos Curriculares, artigo 2.º).

O Regimento constitui um documento necessário, porquanto é fundamental “que sejam conhecidas as regras de organização e funcionamento do órgão” (Silva, 2011: 45-46). Deste modo, salienta a importância das escolas procederem à “verificação da existência de Regimentos para todos os órgãos de direção, administração e gestão das escolas, em cumprimento do disposto no artigo 60.º, do regime de autonomia das escolas¹” (Idem: 305).

No que diz respeito ao objeto e âmbito da sua aplicação o Regimento do Departamento Curricular autodefine-se como o documento que

Define um conjunto de normas para orientar o regime de funcionamento do Departamento Curricular que se constitui como uma forma de organização pedagógica da escola colaborando com o Conselho Pedagógico e o Conselho Executivo, no sentido de assegurar a coordenação, Supervisão e acompanhamento das atividades escolares (Regimento dos Departamentos Curriculares, artigo 1.º).

Em suma, trata-se de um documento que prescreve o conjunto de normas que regulam e norteiam o modo de funcionamento e de atuação de um Departamento Curricular e dos docentes dos grupos disciplinares que deles fazem parte.

¹ Decreto Legislativo Regional 21/2006, de 21 de junho

7. O local do estudo

7.1. A opção pelo local do estudo

O palco da nossa investigação está circunscrito a uma escola pública dos 2.º e 3.º ciclos situada no norte da Ilha da Madeira. Trata-se de um estabelecimento de ensino que faz parte integrante do contexto do nosso local de residência e neste sentido, o fator proximidade foi decisivo para a sua escolha, pois garantiu uma maior economia de tempo e um elevado envolvimento nas diferentes fases da investigação.

A escola em estudo integra a rede de escolas reserva da biosfera, pelo facto de ter aceite o “compromisso de responsabilidade partilhada para com a RAM e para com a UNESCO”². Trata-se de um percurso de âmbito educativo e pedagógico, direccionado a toda a comunidade educativa e sociedade em geral, que visa a aprendizagem e a implementação de temas, tais como a natureza, “a fauna, a flora, o património, a etnografia, a cultura e a tradição”³, no qual se estabelece uma estreita aliança entre o ser humano e o contexto.

De modo a não colocar em causa o anonimato dos inquiridos, optamos por suprimir a identificação da organização escolar em estudo.

7.2. Contexto social

De acordo com os resultados do Instituto Nacional de Estatística (2011), a freguesia onde a escola se insere, possui 1473 habitantes e é a mais antiga do concelho em questão.

A freguesia encontra-se parcialmente submersa na floresta Laurissilva, sendo que a maior fatia da população se dedica à produção agrícola, porém tem conhecido algum desenvolvimento ao longo dos tempos, devido ao crescimento turístico e à oferta de alguns serviços⁴. Esta localidade detém várias instituições de âmbito social, educativo, cultural e recreativo, as quais compreendem duas escolas; um centro de atividades ocupacionais; um grupo de escuteiros; o centro de segurança social; o centro de dia para os idosos; a casa do povo; um clube desportivo; o centro de saúde; a igreja matriz; duas capelas e um bairro de habitação social.

² Disponível em: <http://santanamadeirabiosfera.com/pt/2012-04-08-23-24-26/educacao/rede-de-escolas>

³ Disponível em: <http://santanamadeirabiosfera.com/pt/2012-04-08-23-24-26/educacao/rede-de-escolas>

⁴ Disponível em: www.guiadacidade.pt/pt/poi-sao-jorge-madeira-18364

7.3. Descrição do espaço escolar

A escola em estudo é composta de boas infraestruturas físicas e equipamentos. Possui seis salas de aula, um laboratório de Ciências Físico-Químicas, um laboratório de Biologia e Ciências da Natureza, dois laboratórios de Educação Visual e Tecnológica, um laboratório de Informática, uma biblioteca, uma reprografia / papelaria, um auditório, um ginásio, um polidesportivo coberto, uma cantina, um bar com espaços específicos para alunos, professores e funcionários e uma dezena de gabinetes de apoio técnico, administrativo e pedagógico.

No que diz respeito à oferta educativa, esta escola para além de contemplar os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico regular, com cinco turmas compreendidas entre os 5.º e o 9.º anos, apostou no ano letivo 2012/2013, na criação de uma oferta formativa de educação e formação, tipo 2, nível 2 - curso de empregado comercial – que facultou aos discentes a equivalência ao 9.º ano, ao abrigo do Decreto Legislativo Regional n.º 17/2005/M, de 11 de agosto.

Em 2013 / 2014 após a conclusão de um curso de educação e formação de adultos, tipo B3, com equivalência ao 9.º ano de escolaridade, a escola determinou a continuidade deste projeto, através da criação de um curso de educação e formação de adultos, de nível secundário, com equivalência ao 12.º ano.

Esta escola possui um total de 119 alunos, que se encontram distribuídos pelos 2.º e 3.º ciclos de escolaridade, pelos cursos de educação e formação para jovens (CEF) tipo 2, nível 2 e de educação e formação de adultos (EFA), a funcionar em regime pós-laboral. Do 5.º ao 9.º ano o número de alunos por turma oscila entre os dezasseis e os vinte e um. O curso de educação e formação para jovens possui 9 alunos e o curso de educação e formação de adultos 24 alunos.

O corpo docente é constituído por 24 elementos. Destes, cinco integram o DCE e o DCS e sete integram o DE e outros sete o DL. Existe ainda um docente que se encontra afeto à educação especial e uma psicóloga, integrados no DE e no DCS.

Hill e Hill (2002) referem que uma investigação empírica implica uma recolha de dados. Estes, “são informação na forma de observações, ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidos por um conjunto de entidades”. Com efeito, os casos podem contemplar “(...) pessoas singulares, famílias, empresas, concelhos (...)” (Idem, 2002: 41), assim como outra instância qualquer sobre a qual o investigador tenha a intenção de extrair conclusões a partir dos dados obtidos.

Os participantes neste estudo foram determinados tendo em consideração o objetivo e a abordagem da investigação. Assim, a sua seleção foi intencional visto que focalizamos a nossa reflexão naqueles que nos podiam facultar os elementos que visamos perceber (Minayo, 1993).

A população do nosso estudo contemplou todos os professores, em número de vinte e quatro, dos quatro Departamentos Curriculares existentes na escola, designadamente, o DE, o DL, o DCE e o DCS, designados ao longo do trabalho por estas siglas.

Tal como já referimos, foram realizadas entrevistas aos três Coordenadores dos Departamentos Curriculares: DL, DCE e DCS.

Quanto aos professores inquiridos, de forma a preservar o seu anonimato, são designados pela letra I (inquirido) seguida das iniciais do Departamento de origem. Temos assim, as siglas IDE, IDL, IDCE e IDCS. A esta designação foi ainda acrescentado um número para a associação de cada uma das respostas ao respetivo inquirido. O mesmo acontece com os Coordenadores que foram entrevistados, os quais são apontados pelas siglas CD1, CD2, CD3, de forma a ocultar o Departamento de proveniência dos interlocutores.

8. Questões éticas

No prisma de Blaxter, *et al* (1996) a ordem ética subentendida num estudo empírico, diz respeito ao grau de coerência inerente ao acordo que é estabelecido com todos os interlocutores, que foram submetidos aos inquéritos por questionário e às entrevistas, bem como à solicitação de permissões.

Para empreendermos este estudo, contactámos o presidente da escola em estudo e a Secretaria Regional de Educação, a quem solicitámos as autorizações e esclarecemos os propósitos, os modos e os fins das informações recolhidas e indicámos como o tratamento dos dados seria explicitado e difundido (Bell, 2004).

Assegurámo-nos ainda das questões éticas aquando da aplicação dos instrumentos de recolha de informação empregues que foram acedidos por pedidos de autorização. Nestes, também asseveramos o anonimato dos sujeitos em estudo e da instituição escolar, bem como o uso exclusivo das informações para o fim apontado.

9. Tratamento dos dados

Antes de mais, convém sublinhar o que a aceção “dados” arrasta consigo. Bogdan e Biklen (1994: 232) referem que os dados constituem as “ (...) páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (...)”. Assim, no que toca ao nosso trabalho empírico, tratam-se das transcrições das entrevistas e das respostas obtidas através dos inquéritos por questionário, bem como a sua interseção com as fontes bibliográficas e documentais.

Depois de terem sido recolhidos os dados, seguimos o trilha de um investigador qualitativo, na medida em que recorremos à entrevista, efetuámos a sua análise de conteúdo e procedemos à sistematização dos dados mediante o “desenvolvimento de categorias de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994: 221). Para tal, foi necessário averiguarmos dados consentâneos e padronizados, assim como tópicos existentes nas informações e consequentemente, privilegiar determinadas palavras e frases, isto é, efetuar categorias de codificação, onde se transcrevem as unidades que vão ao encontro desses tópicos e regularidades. Sendo que as categorias são uma forma de classificação das informações descritivas que foram recolhidas, Bogdan e Biklen (1994: 221) salientam que “[determinadas] questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias”.

O método quantitativo também teve expressão no nosso estudo, pois a partir da implementação dos inquéritos por questionário, a mensurabilidade dos dados obtidos foi analisada com o recurso de gráficos e de tabelas. Estes complementaram as perspetivas dos entrevistados e potenciaram a triangulação dos dados. Na análise e interpretação dos resultados dos inquéritos por questionário procedemos também à realização de categorias inerentes à metodologia de análise de conteúdo.

Com efeito, a aliança entre os métodos qualitativo e quantitativo revelou-se o meio mais enriquecedor de “ (...) tratar as proposições iniciais do estudo” (Yin, 2005: 67). Na perspetiva de Woods (1999) o emprego de métodos divergentes para esquadriñar uma problemática torna mais profícuo o trabalho de investigação.

Por fim, foi efetuada a sistematização e o cruzamento de dados, tendo em conta os procedimentos adotados: a análise bibliográfica e documental, as entrevistas e os inquéritos sem o intuito de generalizar os resultados, o nosso objetivo centrou-se em perceber a ótica de um grupo restrito de docentes e dos respetivos Coordenadores do

Departamento Curricular face ao papel de Supervisão Pedagógica inerente ao desempenho profissional destes últimos.

Depois de nos termos debruçado sobre as várias fontes de dados, nomeadamente os inquéritos por questionário, as entrevistas e a pesquisa documental e bibliográfica, partimos para a confrontação dos mesmos, mediante o método de triangulação de dados, com o intuito de consolidar o nosso plano de investigação.

Yin (2009) explicita que a premência de triangulação advém da premência ética, no sentido de asseverar a validade processual. Na estratégia de estudo de caso, a triangulação poderá ser efetuada empregando inúmeras fontes de recolha de informação.

Patton (1990, *cit in* Carmo & Ferreira, 2008), esclarece que a triangulação de dados confere mais solidez ao trabalho de investigação, mediante a combinação metodológica na análise de fenómenos análogos.

Reichardt e Cook (1986) acrescentam que mediante o método de triangulação de técnicas podemos conseguir, em grande medida, resultados eficientes.

Posto isto, o nosso estudo, enfatiza a triangulação das informações obtidas mediante diferentes instrumentos de recolha de dados, assim como as perspetivas dos sujeitos que participaram.

PARTE III

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Capítulo V - Discussão e apresentação dos resultados

Este capítulo da nossa investigação está consagrado à apresentação e discussão dos dados recolhidos ao longo deste estudo empírico com o intuito de perceber de que forma é exercida a Supervisão Pedagógica no contexto dos Departamentos Curriculares.

Os dados apresentados provêm da realização de três entrevistas e da aplicação de vinte e quatro inquéritos por questionário, efetuados respetivamente, aos Coordenadores do Departamento e à totalidade dos docentes da escola. Foram entregues vinte e quatro inquéritos por questionário e foram-nos devolvidos apenas dezanove, sendo um considerado inválido por revelar inconsistência no preenchimento, perfazendo assim um total de dezoito inquéritos validados.

Tal como já referimos, este estudo centrou-se unicamente numa escola pública dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, situada no norte da Ilha da Madeira, tendo por objetivo conhecer o papel supervisivo dos Coordenadores do Departamento Curricular.

10. Inquéritos por questionário

A recolha de informação junto dos professores pressupôs o pedido de permissão à Secretaria Regional de Educação e à escola em estudo, nomeadamente para a aplicação de inquéritos por questionário.

No dia 18 de julho de 2014 entregámos pessoalmente os inquéritos aos docentes e estabelecemos um prazo para a sua devolução, após o preenchimento. Previamente, revelamos com precisão a natureza e as finalidades do estudo empírico, assim como a pertinência de obter informação através deste instrumento e garantimos ainda o anonimato das respostas facultadas.

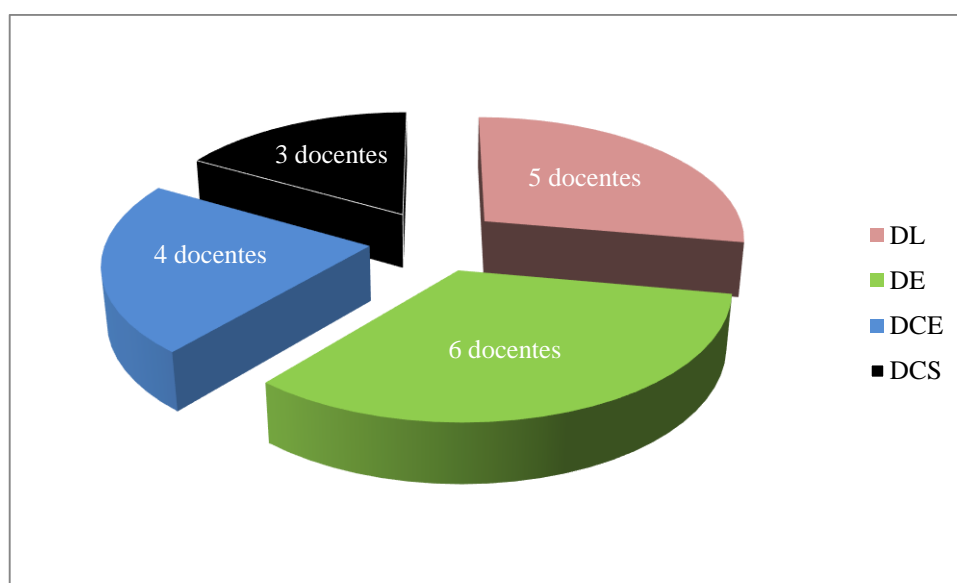
A primeira parte do inquérito contemplava, inicialmente, três questões que solicitavam os dados pessoais dos inquiridos, tais como, o género, a idade e as habilitações literárias. No entanto, optámos por suprimir esta informação no processo de análise dos resultados, pois a reduzida dimensão da escola e o número escasso de docentes poderia colocar em causa o seu anonimato. Esta questão foi referida pelos responsáveis da Secretaria Regional de Educação, que deixou à nossa consideração a reformulação desta parte do questionário. Foi neste enquadramento que optámos por referenciar os

sujeitos do inquérito unicamente em função do Departamento Curricular de pertença e retirar as três questões iniciais que solicitavam os dados pessoais.

O tratamento dos dados foi conduzido em conformidade com a tipologia das questões apresentadas e com o carácter dos dados solicitados, pelo que no seu tratamento e análise utilizámos simultaneamente as metodologias qualitativa e quantitativa.

Em conformidade com os dados obtidos por meio do inquérito por questionário foi possível apurar o Departamento de pertença dos docentes inquiridos tal como atesta o Gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição dos docentes inquiridos por Departamento Curricular



Visto que se trata de uma escola de reduzidas dimensões, os Departamentos oscilam entre os três e os seis docentes, sendo que o DCS é a estrutura que possui o número mais reduzido de docentes (três) e o DE o mais elevado (seis).

Quando questionados acerca do conceito de Supervisão Pedagógica, as respostas, embora divergentes em termos de formulação linguística, encerram uma certa homogeneidade ao nível do conteúdo. O Quadro 1 que evidencia as opiniões dos docentes por Departamento, é bastante esclarecedor desse aspeto, visto que as respostas apresentam uma transversalidade entre os conceitos de *controle* e de *orientação*, pelo que não foi fácil esta separação aquando da colocação das respostas nestas duas categorias.

Quadro 1: Análise categorial do conceito de Supervisão Pedagógica

Departamentos de origem dos docentes	Controle	Orientação
DE	<p>“Verificação das atividades a realizar” (IE4);</p> <p>“(…) controlo [sobre] os docentes”(IE5);</p> <p>“Observação, avaliação e correção” (IE6).</p>	<p>"Regulação e orientação contínua da prática docente" (IE1);</p> <p>“(…) conhecer e compreender de forma geral e em profundidade as várias áreas da pedagogia e saber utilizá-las ou intervir no momento certo e de forma útil" (IE2);</p> <p>“(…) acompanhamento de todo o processo de ensino/aprendizagem” (IE3);</p> <p>“Orientação (...) e apoio aos docentes”(IE5).</p>
DL	<p>“(…) consiste no controlo (...) em relação à prática pedagógica” (IL6).</p>	<p>“(…) gestão organizacional das escolas essencialmente dos docentes” (IL2);</p> <p>“Orientação da prática pedagógica por alguém que tem competência de análise e de coordenação” (IL3);</p> <p>“Monitorização do processo de ensino/aprendizagem” (IL4);</p> <p>“Trata-se de uma orientação” (IL5);</p> <p>“(…) consiste na (...) orientação em relação à prática pedagógica” (IL6).</p>
DCE	<p>“(…) verificação da forma como determinado docente transmite a parte didática, (...) [e] verificar o conteúdo”(ICE2);</p> <p>“(…) é uma forma de inspecionar e controlar os professores” (ICE4).</p>	<p>“(…) análise, orientação e desenvolvimento de medidas pedagógicas”(ICE1);</p> <p>“(…) monitorizar todo o processo pedagógico, (...) dando <i>feedback</i> para alcançar os objetivos delineados” (ICE3).</p>
DCS	<p>“(…) tem como função atuar junto de docentes e alunos, (...) avaliando todas as práticas” (ICS2);</p> <p>“(…) ato de avaliar o desempenho do corpo docente por parte de alguém que se especializou na área (...)” (ICS4).</p>	<p>“(…) coordenar, refletindo, avaliando todas as práticas” (ICS2);</p> <p>“(…) ato de coordenar, acompanhar e participar (...) no desempenho do corpo docente (...)” (ICS4).</p> <p>“(…) alguém que (...) supervisiona as práticas pedagógicas utilizadas na operacionalização e execução do currículo” (ICS4);</p> <p>“Supervisão do trabalho desenvolvido pelos docentes e das estratégias / metodologias aplicadas” (ICS3).</p>

Das respostas obtidas destaca-se que os docentes do DE consideraram a Supervisão Pedagógica como a atividade que trata da regulação, controle e orientação contínua da prática docente, tal como atestam algumas das afirmações: “orientação (...) e apoio aos docentes”(IE5), “ regulação e orientação contínua da prática docente" (IE1) ou ainda “verificação das atividades a realizar” (IE4). Associaram também à Supervisão a

capacidade de conhecer e compreender de forma geral e em profundidade as várias áreas da pedagogia, permitindo intervir adequadamente e no momento oportuno, tal como especifica o IE2 “(...) conhecer e compreender de forma geral e em profundidade as várias áreas da pedagogia e saber utilizá-las ou intervir no momento certo e de forma útil”. Acrescentaram que a Supervisão Pedagógica pressupõe o acompanhamento de todo o processo de ensino/aprendizagem, conferindo orientação, controlo e apoio aos docentes e a outros intervenientes na instituição escolar, mediante atitudes de “observação, avaliação e correção” (IE6). Em suma, associadas à noção de Supervisão ressaltam as conceções de regular, orientar, conhecer, compreender, intervir, avaliar, acompanhar, verificar, controlar e apoiar, as quais incidem sobre a prática pedagógica dos docentes, dentro e fora do contexto da sala de aula.

Estas declarações enformam-se nos pressupostos de Alarcão (2000: 18) que além de entender essa prática enquanto “dimensão coletiva”, sugere que

(...) se pense a Supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam (...) (Ibidem).

Para os inquiridos do DL a noção de Supervisão foi associada à gestão organizacional das escolas, sobretudo no que respeita aos docentes, tal como atesta a expressão onde se enfatiza a Supervisão como “gestão organizacional das escolas essencialmente dos docentes” (IL2). Salientaram também aspetos como a orientação da prática pedagógica, a monitorização do processo de ensino/aprendizagem e o controlo em relação à prática pedagógica efetuados por alguém com competências ao nível da análise e da coordenação, aspetos que se patenteiam em expressões como “orientação em relação à prática pedagógica” (IL6) ou “orientação da prática pedagógica por alguém que tem competência de análise e de coordenação” (IL3). Estas conceções estão na linha de pensamento de Alarcão (1994: 28), na medida em que o conceito de Supervisão aplicado às Ciências da Educação, constitui um processo de “orientação da prática pedagógica”, definido como

(...) um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos” (Alarcão, 2003: 129).

No DCE os inquiridos revelaram uma conceção tradicionalista de Supervisão, embora as suas aceções tenham emergido de forma heterogénea. O enfoque da ideia de Supervisão remete para a análise, a orientação e o desenvolvimento de medidas pedagógicas, assim como para a verificação da forma como os docentes transmitem os conteúdos, ou seja, “(...) verificação da forma como determinado docente transmite a parte didática, (...) [e] verificar o conteúdo”(ICE2). Assim, para além da parte didática, também o conteúdo lecionado é alvo de verificação e de controlo “(...) é uma forma de inspecionar e controlar os professores” (ICE4) “para alcançar os objetivos delineados” (ICE3). Percecionam-se aqui as ideias de inspeção e controlo dos professores, mediante a monitorização de todo o processo pedagógico, embora tais procedimentos tenham como objetivo a sua melhoria. Estas conceções configuram-se ultrapassadas porquanto, tal como Freire (1971), consideramos que a sala de aula constitui um espaço no qual se busca o conhecimento, não se tratando assim, de um lugar de transmissão do mesmo.

Papert (1991, 1993) ao conceder aos discentes o papel primordial na edificação do seu conhecimento e ao acentuar a noção de *aprendizagem situada*, no sentido em que esta é determinada pelos contextos em que emerge, explicita-nos a inexequível conceção do conhecimento “fora de quem conhece”. Assistimos assim, a uma mudança paradigmática, na medida em que a organização escolar é percecionada como uma organização ao serviço da edificação de conhecimento, ao invés de uma organização do conhecimento.

Neste sentido, Trindade (2010: 84) salienta que

Ao contrário do paradigma da instrução, onde se entende que é possível confirmar a existência de aprendizagens sempre que o aluno é capaz de reproduzir informação, exercícios e gestos, no paradigma da aprendizagem entende-se, pelo contrário, que o ato de aprender se encontra mais relacionado com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais do que com a apropriação de conteúdos construídos por outros. Deste modo, aprende-se quando somos estimulados a pensar e a aprender a aprender.

Na esteira destes pressupostos, Fino (2008: 270) reforça o distanciamento existente entre “a atividade autêntica” (decorrente do contexto real) e “a atividade escolar” (que acontece na situação escolar, desenquadrada do contexto real), explicitando que “aprender é uma parte integrante da prática social de todos os dias e acontece no mundo concreto, que não pode ser “desligado” para se seguir a aprendizagem”.

Porém, nas respostas dos docentes do DCE subjaz uma perspectiva reducionista da organização escolar, entendida como lugar exclusivamente circunscrito à lecionação, onde se debita e se aprende a matéria.

No seio destas considerações tecidas, Mendonça (2008: 5-6) acrescenta que

(...) os professores (...) parecem ter a real finalidade de manter os alunos ocupados e quietos até finalizar a aula e se iniciar a seguinte, donde se infere que as propostas de trabalho agravam o quadro de monotonia e repetição. Ou seja, a escola não é lúdica nem interessante, é antes de mais uma obrigação, para pais, professores e alunos.

Em suma, o enfoque da ideia de Supervisão para os docentes do DCE remete para os conceitos de controlar, dirigir e inspecionar, os quais se encontram atualmente excluídos do âmbito da Supervisão Pedagógica nas Ciências da Educação.

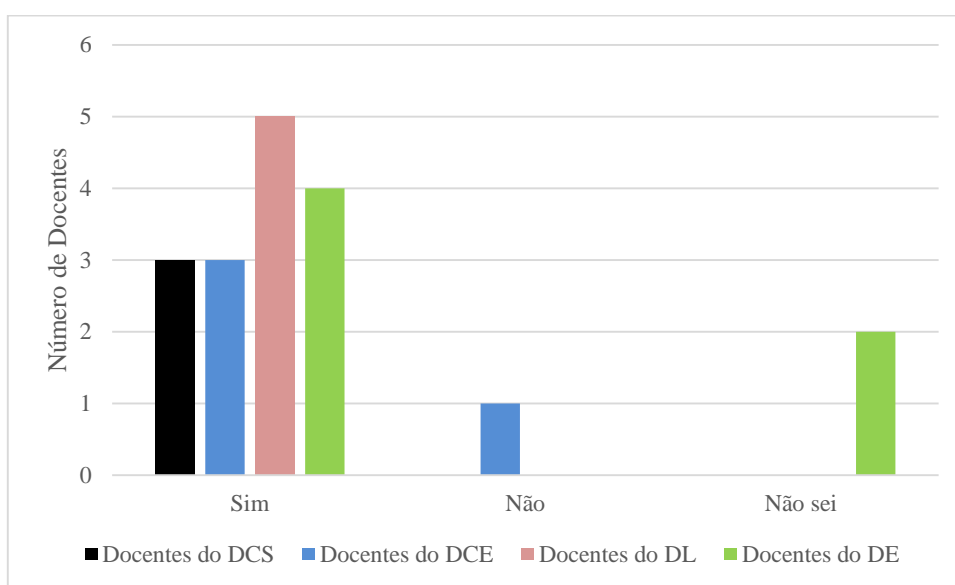
Por fim, os docentes do DCS definiram e atribuíram um conjunto de valências ao processo supervisivo, que se apresentam consonantes com as atuais aceções: “coordenar, acompanhar e participar” (ICS4) “junto de docentes e alunos, (...) avaliando todas as práticas” (ICS2). Desta feita, a Supervisão constitui um processo de orientação da prática pedagógica pois trata-se de uma forma de atuação junto dos docentes e dos alunos, que permite refletir e avaliar todas as práticas, nomeadamente o trabalho desenvolvido pelos docentes e as estratégias / metodologias aplicadas. Para estes docentes, esta tarefa incumbe a alguém que se especializou para tal, no sentido de monitorizar, coordenar, acompanhar, participar e avaliar as práticas pedagógicas dos docentes, tal como destaca o ICS4, ao afirmar que a Supervisão é o “ato de avaliar o desempenho do corpo docente por parte de alguém que se especializou na área”.

A necessidade de os Coordenadores do Departamento Curricular serem detentores de uma formação especializada na área de Supervisão Pedagógica, de Avaliação do Desempenho Docente ou de Liderança e Administração Educacional, foi também referida pelos docentes, tal como veicula o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 julho.

Neste sentido, também Oliveira (2000: 49) recomenda que “(...) esses cargos sejam atribuídos, preferencialmente, a docentes que realizem uma formação especializada”.

Na opinião de quinze docentes (Gráfico 2), as funções legais do Coordenador do Departamento Curricular enquadram-se no paradigma da Supervisão Pedagógica. Em conformidade com esta ideia e sobretudo com o teor das respostas obtidas, elaborámos três categorias de análise para situar as ideias expressas, das quais emergem os conceitos de *supervisionar*, *orientar* e *acompanhar* (Quadro 2).

Gráfico 2: As funções legais do Coordenador do Departamento Curricular enquadram-se no paradigma da Supervisão Pedagógica



Quadro 2: Funções supervisivas do Coordenador do Departamento Curricular

Supervisionar	Orientar	Acompanhar
<p>“(…) é um dos muitos intervenientes nesse mesmo processo” (IE3);</p> <p>“Considero que uma das tarefas do Coordenador é supervisionar (...)” (IE1);</p> <p>“[O Coordenador] é líder e supervisiona todas as ações de modo a concretizar os objetivos do PEE” (IL2);</p> <p>“(…) coordena e avalia a prática pedagógica dos seus pares” (IL3);</p> <p>“O Coordenador é aquele que supervisiona a ação docente no âmbito do Departamento” (IL6);</p> <p>“O Coordenador do Departamento (...) de uma forma direta ou indireta exerce essa Supervisão” (ICE3);</p> <p>“[Porque] lidera, comunica, informa, planifica, organiza, coordena, controla e avalia. É um facilitador da reflexão e do diálogo” (ICS4);</p> <p>“(…) a sua função é coordenar, planejar, refletir e avaliar [as práticas do Departamento Curricular]” (ICS2).</p>	<p>“(…) monitorizar e orientar a prática docente” (IE1);</p> <p>“(…) também orienta os docentes na concretização das metas do PEE” (IL5);</p> <p>“O Coordenador é aquele que orienta a ação docente no âmbito do Departamento” (IL6);</p> <p>“[O Coordenador] possui as competências necessárias para avaliar e auxiliar [o trabalho docente]” (ICS3).</p>	<p>“Conhece o trabalho desenvolvido pelos docentes do Departamento” (IE5);</p> <p>“Existe acompanhamento direto e por vezes indireto da componente letiva” (IL4);</p> <p>“Porque é um dos cargos de gestão intermédios que está mais próximo dos docentes e da prática letiva (...)” (ICE2).</p>

Estes docentes consideraram que o papel de Supervisão é realizado direta ou indiretamente, mediante ações - de coordenação, avaliação, monitorização e orientação da prática pedagógica, letiva e não letiva - indissociáveis ao exercício da função de Coordenador do Departamento. E sustentaram estas afirmações alegando que o Coordenador do Departamento mantém uma estreita relação com os órgãos de gestão e com os restantes docentes, sendo a sua atuação determinante na concretização dos objetivos do Projeto Educativo de Escola e na promoção do trabalho colaborativo.

Tendo em conta que o supervisor trabalha com pessoas, ocorrências, situações, significados e resultados, necessita de possuir aptidões em várias áreas: domínio da comunicação, das relações pessoais, da observação, da interpretação e da avaliação.

Assim, de acordo com Alarcão e Tavares (2003: 150) ser supervisor pedagógico na escola atual, que é reflexiva, pressupõe

- Dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido;
- Privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-ação;
- Acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;
- Fomentar a auto e hétero-Supervisão;
- Colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários atores;
- Colaborar no processo de autoavaliação institucional, que deve ter o projeto como referência, e analisar as suas implicações;
- Colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores (...);
- Dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.

Ainda no que concerne à questão que afere se as funções legais do Coordenador do Departamento Curricular se enquadram no paradigma da Supervisão Pedagógica, apenas um inquirido (do DCE) respondeu negativamente, pois considerou que o Coordenador não possui as habilitações profissionais nem os conhecimentos específicos necessários para desempenhar o cargo.

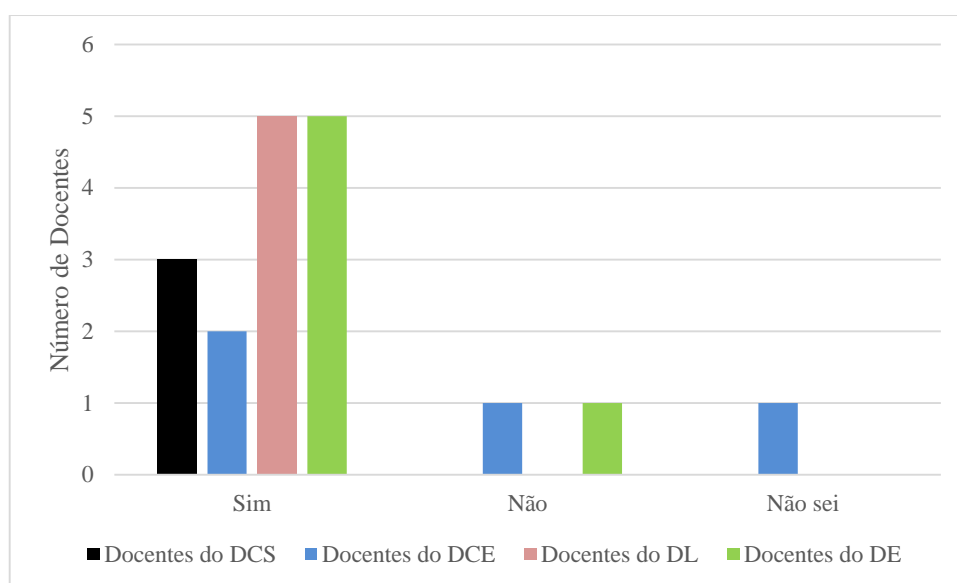
Ou seja, tudo aponta para a ideia de que os papéis de orientar e de acompanhar desempenhados pelo Coordenador do Departamento vão ao encontro da função supervisiva. Assim, subsiste uma unanimidade quase total dos inquiridos face à perceção de que as funções legais do Coordenador do Departamento Curricular se enquadram no paradigma da Supervisão Pedagógica, tal como atesta o Gráfico 2.

Em relação à questão onde se pretende saber se os docentes consideram ser necessário um perfil específico para se desempenhar o cargo de Coordenador do Departamento Curricular, dos dezoito inquiridos, quinze concordaram com esse requisito.

Apenas dois inquiridos responderam negativamente, sendo que cada um integra respetivamente o DE e o DCE.

O Gráfico 3 mostra-nos, em valores absolutos, a opinião de todos os docentes quanto à necessidade de existência de um perfil / formação específica para desempenhar o cargo de Coordenador do Departamento Curricular.

Gráfico 3: Existência de um perfil / formação específica para desempenhar o cargo de Coordenador



Os quinze inquiridos que consideraram ser necessário um perfil específico para desempenhar o cargo de Coordenador do Departamento Curricular justificaram as suas respostas indicando os requisitos que aquele deve ter. Assim, no Quadro 3, categorizámos os requisitos que os inquiridos consideraram determinantes para que um Coordenador, realize de um trabalho construtivo com os seus pares, e mobilize os docentes face aos objetivos comuns para o sucesso da organização escolar. Seguimos a mesma lógica para os docentes que discordaram bem como para o único inquirido que não se posicionou face a esta questão.

Quadro 3: Existência de um perfil específico para desempenhar o cargo de Coordenador

Inquiridos por Departamento				
Opiniões	DE	DL	DCE	DCS
Sim, é necessário possuir um perfil específico para coordenar	<p>Não justificou (IE6);</p> <p>“Penso que este deva ser experiente, possuir um curso pós-graduado na área das Ciências da Educação e deve possuir determinadas características humanas, sociais e democráticas” (IE1);</p> <p>“Porque é um cargo muito importante na orientação do processo ensino / aprendizagem” (IE3);</p> <p>“Deverá ter certos requisitos e conhecimentos mais vastos” (IE4);</p> <p>“Um docente conhecedor das disciplinas do Departamento, do meio escolar envolvente e boa capacidade de liderança e de diálogo” (IE5)</p>	<p>“Deverá ser alguém competente, enérgico, imparcial, recetivo, compreensivo” (IL2);</p> <p>“Deverá ser um docente que é responsável para que possa coordenar atividades, práticas pedagógicas, etc.” (IL3);</p> <p>“Porque é necessário alguém dinâmico, profissional e com capacidade de liderança” (IL4);</p> <p>“O cargo exige alguma responsabilidade” (IL5);</p> <p>“Porque o Coordenador deve ter o perfil de líder e de estar munido de todas as competências pedagógicas para supervisionar e orientar” (IL6).</p>	<p>“Tem de ser um docente com experiência (tanto de lecionação como de fazer parte dos cargos de gestão intermédia)” (ICE2);</p> <p>“Deve ser uma pessoa que saiba ouvir e dinâmico” (ICE3).</p>	<p>“Qualquer cargo deve ser atribuído de acordo com o perfil do docente para que o trabalho seja desempenhado de forma mais correta e construtiva” (ICS2);</p> <p>“Pessoas com competências tais como: domínio da sua área de competência, responsabilidades, profissionalismo e respeito pelo trabalho do outro” (ICS3);</p> <p>“Sem dúvida! No meu entender ao Coordenador do Departamento compete o papel de conseguir mobilizar de forma assertiva os seus pares para a concretização dos objetivos definidos no PEE. Os Departamentos são a base do bom funcionamento da escola” (ICS4).</p>
Não é necessário possuir um perfil específico para coordenar	<p>“Penso que é algo que já deve fazer parte de nós enquanto docentes e que devemos estar preparados para este cargo” (IE2).</p>		<p>“Acho que qualquer docente, com as devidas orientações, consegue desempenhar o papel de Coordenador” (ICE1).</p>	
Não sei			Não justificou (ICE4).	

Foi destacado que a coordenação do Departamento Curricular constitui o pilar dos órgãos de gestão e de desenvolvimento da escola. Por isso, este papel deverá ser desempenhado por alguém com atributos a vários níveis, nomeadamente, capacidades pedagógicas, de interrelação, de diálogo, de saber escutar, de liderança e de dinamismo. Ressalta do DE a opinião de um inquirido, o qual referiu que um dos requisitos fundamentais para o exercício desta função, reside na formação especializada para o exercício deste cargo, enquanto um inquirido do DCE acrescentou que é fundamental que o Coordenador possua experiência para o desempenho deste cargo.

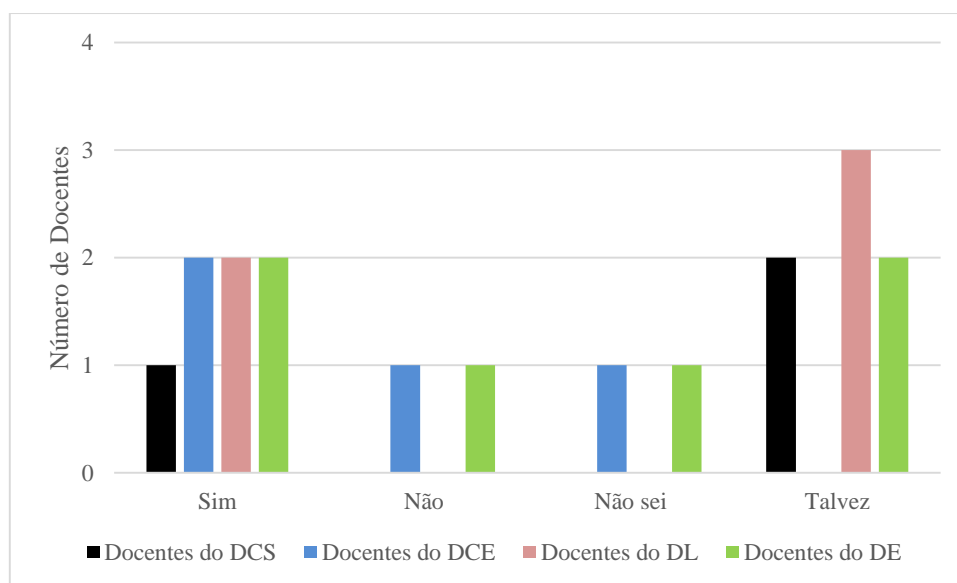
A necessidade de um perfil específico para o desempenho do cargo de Coordenador do Departamento Curricular, é corroborada por Alarcão (2002), que atribui uma série de competências ao supervisor pedagógico, sobretudo ao nível da análise e da interpretação, assim como capacidades avaliativas, relacionais e de impulsionador a formação.

Deste modo, o supervisor pedagógico deverá ser um profissional

Inteligente, co-constutivo, inovador, flexível, psicológica e profissionalmente desenvolvido, ter uma visão superior e ser capaz de atuar na complexidade dos contextos de formação, identificando e ajudando na solução dos problemas, sem se apresentar ou deixar que o concebam como a figura que sabe tudo e de quem se espera que tudo comande (Alarcão, 1995: 7).

Quanto à questão que indaga se o Coordenador do Departamento conhece os condicionalismos e as capacidades dos docentes, sete inquiridos responderam afirmativamente enquanto dois discordaram e responderam que não sabem. Por seu turno, a indecisão face a esta resposta, patenteou-se na opção *talvez*, a qual foi apontada por sete inquiridos tal como ilustra o Gráfico 4.

Gráfico 4: O Coordenador conhece os condicionalismos e as capacidades dos docentes



A determinação qualitativa dos factores que condicionaram a resposta anterior, apresenta-se no Quadro 4, mediante uma análise categorial das justificações apresentadas pelos docentes.

Quadro 4: O Coordenador conhece as capacidades e os condicionalismos dos professores

Opiniões	Inquiridos por Departamento			
	DE	DL	DCE	DCS
Sim	Concordaram com esta afirmação mas não a justificaram (IE6) (IE1).	<p>“Porque quando algo não está bem, este aponta sugestões / ideias para melhorar a prática docente” (IL3);</p> <p>“Porque apresenta liderança e as competências necessárias para supervisionar o trabalho dos outros” (IL6).</p>	<p>“Como o Departamento a que pertença tem poucos elementos (e a escola também tem poucos alunos) não é difícil conhecer os condicionalismos e as capacidades dos elementos” (ICE2);</p> <p>“De uma forma geral ele detém esse entendimento, uma vez que existe um trabalho conjunto” (ICE3).</p>	“Deve ter! Se por um lado é um líder que coordena e supervisiona deve igualmente ser um bom comunicador que conhece bem os seus pares e com ele colabora e orienta no desenvolvimento do seu trabalho” (ICS4).
Não	“Tem um entendimento mas não minucioso, já que seria necessário o Coordenador de Departamento Curricular acompanhar de uma forma mais próxima (assistir aulas), para poder avaliar de uma forma mais exata as capacidades dos outros” (IE3).		“Porque teria de haver aulas observadas pelo Coordenador” (ICE4).	
Talvez	“É preciso o Coordenador conviver muito com [os professores do seu Departamento] e observar imenso para ter este entendimento e na nossa profissão (infelizmente) nem sempre há esse tempo disponível” (IE2);	<p>“O Coordenador sabe as capacidades de cada docente, no entanto, não sei se é um entendimento minucioso uma vez que é impossível conhecermos tudo sobre as pessoas que nos rodeiam” (IL2);</p> <p>“Acho um pouco difícil, principalmente</p>		<p>“Depende do perfil do próprio Coordenador, se for alguém com o perfil correto, sim” (ICS2);</p> <p>“Depende da disponibilidade do Coordenador do Departamento, no meu caso acho que sim.” (ICS3).</p>

	“Depende do número de docentes do Departamento e do próprio Coordenador” (IE5).	no que se refere à componente científica” (IL4); “Para além da coordenação do Departamento, o Coordenador também é professor, pelo que não tem disponibilidade para certificar-se de todo o trabalho exercido pelos professores do seu Departamento” (IL5).		
Não sei	Não justificou (IE4).		Não justificou (ICE1).	

Ao equacionarmos se o Coordenador conhece os condicionalismos e as capacidades dos docentes, das sete respostas afirmativas, foi possível determinar que dois inquiridos do DL justificaram a sua afirmação alegando que esse conhecimento se manifesta ao nível da apresentação de sugestões de melhoria da prática pedagógica e na Supervisão do trabalho dos docentes. A concordância de um docente do DCE baseou-se na existência de um trabalho de equipa entre o Coordenador do Departamento e os restantes intervenientes no processo pedagógico. No DCS, um docente limitou-se a referir que o Coordenador do Departamento conhece os seus pares enquanto dois professores do DE, apesar de responderem afirmativamente, não justificaram a sua resposta.

A este propósito, Oliveira (2000: 48) aponta que o Coordenador do Departamento

(...) constitui um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para propor medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo.

Dois dos inquiridos, um do DCE e outro do DE, referiram que o Coordenador do Departamento Curricular não conhece minuciosamente os docentes, pois só a observação

de aulas permitiria um efetivo acompanhamento, conhecimento e avaliação das capacidades dos seus pares.

Nesta ordem de ideias, também Sá-Chaves (2000: 76) defende que “o supervisor deve procurar estar atento às necessidades, às motivações, às capacidades e competências profissionais”.

No que concerne à questão que averigua se o Coordenador do Departamento Curricular constitui um agente de Supervisão Pedagógica todos os inquiridos responderam afirmativamente.

O Quadro 5 apresenta as justificações dos docentes, por Departamento de origem, em conformidade com a questão colocada e com a resposta apresentada.

Quadro 5: Os Coordenadores dos Departamentos expressam características de Supervisão

Inquiridos / Departamento	Atitudes e funções dos Coordenador do Departamento
DE	<p>“Tem o dever de observar, avaliar e corrigir ou orientar na colmatação de lacunas” (IE6);</p> <p>“Cabe-lhe as tarefas de monitorizar e orientar a prática pedagógica dos docentes do seu Departamento ” (IE1);</p> <p>“Coordena vários docentes e tem de estar atento às diferentes capacidades / talentos / estímulos de cada um” (IE2);</p> <p>“Superintende um conjunto de áreas disciplinares, orienta-os e acompanha todo o processo de ensino/aprendizagem” (IE3);</p> <p>“Promove e orienta o trabalho em equipa, para alcançar determinados objetivos” (IE4);</p> <p>“Deve orientar, ajudar e refletir com os restantes membros do Departamento” (IE5).</p>
DL	<p>“Está a visualizar o trabalho dos docentes do seu Departamento para posterior avaliação do seu desempenho” (IL2);</p> <p>“Analisa e coordena tudo o que diz respeito ao seu Departamento e por consequência, procura que haja uma boa prática pedagógica dos seus pares” (IL3);</p> <p>“Faz a articulação entre o Departamento e outros órgãos de cúpula da escola” (IL4);</p> <p>“Orienta os professores do seu Departamento, servindo de elo entre o Conselho Pedagógico e os mesmos” (IL5);</p> <p>“Controla e orienta a ação docente dos intervenientes do Departamento no que toca à aplicação das diretrizes do Departamento” (IL6).</p>
DCE	<p>“Analisa, orienta e articula medidas pedagógicas” (ICE1);</p> <p>“Porque é um dos cargos de gestão intermédia que está mais próximo dos docentes e da prática letiva (com exceção do Delegado de Grupo) ” (ICE2);</p> <p>“É quem te avalia” (ICE4);</p> <p>“Coordena todas as atividades do Departamento e trabalha em estreita colaboração com todos os docentes do seu Departamento, daí o seu conhecimento, por algumas das práticas levadas a cabo pelos docentes do seu Departamento” (ICE3).</p>
DCS	<p>“Coordena, planifica, reflete e avalia” (ICS2);</p> <p>“Possui as competências necessárias para avaliar e auxiliar os colegas” (ICS3);</p> <p>“Lidera, comunica, informa, planifica, organiza, controla e avalia. É um facilitador da reflexão e do diálogo” (ICS4).</p>

Todos os inquiridos do DE emitiram uma resposta afirmativa, pois consideraram que o Coordenador está incumbido de observar, avaliar, corrigir, monitorizar, orientar, coordenar, superintender, acompanhar, ajudar e refletir, no que toca à prática pedagógica

e ao processo de ensino/aprendizagem, de forma a colmatar determinadas dificuldades e a permitir que se alcancem os objetivos da instituição escolar. No entanto, as justificações apresentadas diferem das dos restantes Departamentos Curriculares. Neste, enfatizou-se que o Coordenador potencia a reflexão em conjunto, promove o trabalho em equipa, está atento às capacidades e às motivações de cada sujeito e superintende um conjunto de áreas disciplinares. De entre as funções do Coordenador do Departamento os docentes destacaram essencialmente **a orientação**.

Por sua vez, os inquiridos do DL, tal como os do DE, consideraram que o seu Coordenador é um agente de Supervisão pois é o responsável por visualizar, avaliar, analisar, coordenar, articular, controlar e orientar a atuação dos seus pares, de forma a assegurar a eficácia da prática pedagógica dos mesmos. Alguns dos docentes deste Departamento apontaram que o Coordenador é o responsável por visualizar o trabalho dos professores, de modo a avaliar o seu desempenho. Mencionaram ainda que a articulação efetuada entre o Departamento e os órgãos de gestão da escola, constitui o elo de ligação entre os docentes e o Conselho Pedagógico. Neste Departamento **a orientação** do Coordenador possui igualmente um papel de destaque, tal como atestam as respostas.

Os inquiridos do DCE fizeram igualmente, alusão ao papel de articulação, embora neste aspeto se cingissem ao âmbito das medidas pedagógicas. Consideraram que o Coordenador do Departamento é o gestor pedagógico que está mais próximo dos professores e da prática letiva, e que neste sentido, possui um conhecimento das práticas adotadas pelos seus pares. Neste Departamento, os docentes referiram que o Coordenador é um agente de Supervisão, pois detém a função de analisar, orientar, articular, avaliar e coordenar.

Os inquiridos do DCS arrolaram ainda outras competências inerentes à Supervisão do Coordenador do Departamento Curricular, nomeadamente a planificação, o auxílio, a liderança, a comunicação, a informação, a organização e o controlo, bem como a capacidade de potenciar a reflexão e o diálogo. É de sublinhar, que neste Departamento sobressaíram as competências de **planificação** e de **avaliação**.

A partir das justificações pessoais dos docentes apresentadas no Quadro 5, agrupámos as suas perceções em seis grandes categorias que denominámos de: *avaliação, correção, coordenação, ajuda, reflexão e informação* embora tenhamos consciência de que existe uma transversalidade de atitude e funções que não se restringem apenas a uma categoria. Embora cientes desta limitação, considerámos importante sintetizar esta

informação no Quadro 6, tomando como base metodológica a frequência atribuída pelos docentes a cada atitude / função supervisiva do Coordenador.

Quadro 6: Síntese das ações supervisivas do Coordenador segundo os inquiridos de cada Departamento

Atitudes e funções supervisivas do Coordenador		Inquiridos por Departamento				Frequência total
Categorias	Unidades verbais de análise	DE	DL	DCE	DCS	
Ajuda	Acompanhar/ajudar/colaborar/monitorizar/orientar/articular/planificar	7	3	3	1	14
Avaliação	Observar/visualizar/avaliar	2	2	1	3	8
Coordenação	Coordenar/superintender/liderar/controlar	2	2	1	3	8
Reflexão	Refletir/analisar	1	1	1	1	4
Informação	Comunicar/informar				2	2
Correção	Corrigir	1				1

Para os inquiridos, o Coordenador desencadeia, predominantemente, uma ação supervisiva que se manifesta em atitudes de **ajuda**, expressas mediante opiniões onde se destacam expressões que incluem verbos que remetem para essa ação, tais como: acompanhar, ajudar, colaborar monitorizar, orientar, articular e planificar. Neste sentido, Amaral *et al.* (1996: 93) acrescentam que o “supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorizar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor tornando-o por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta”.

Pode-se verificar ainda que a Supervisão Pedagógica se operacionaliza por meio das atitudes de **avaliação** e de **coordenação**, às quais correspondem as ações de observar, visualizar, avaliar e coordenar, superintender, liderar, controlar. A função supervisiva do Coordenador expressa-se em menor grau através da **reflexão, informação e correção**.

Para os inquiridos, o Coordenador desencadeia predominantemente, uma ação supervisiva em atitudes de avaliação e de coordenação, que pressupõem a liderança e o controlo, bem como nas atitudes de ajuda, acompanhamento e colaboração. Embora a reflexão constitua um processo fundamental para a dimensão supervisiva e para o sucesso da instituição escolar, na medida em que fornece informações precisas sobre a atuação

dos profissionais do processo educativo, podemos constatar que na generalidade os docentes não enfatizaram este processo, embora o supervisor esteja incumbido de “promover atitudes reflexivas na comunidade educativa (...)” (Amaral *et al*, 1996: 118).

Na nossa opinião, a atual conjuntura pressupõe que todos os docentes e gestores pedagógicos são “supervisores aos mais diversos níveis, embora nem sempre disso tenham consciência pela falta de tempo e de hábitos de reflexão sobre as suas ações e atitudes e sobre as implicações que as consequências das mesmas pressupõem” (Sá-Chaves & Amaral, 2000: 82).

O supervisor pedagógico precisa de ser um profissional reflexivo, tendo em conta que no processo supervisivo a reflexão é crucial, pois como refere Amaral (1996: 94) os intervenientes educativos “deverão desenvolver em si próprios atitudes de reflexão sobre tudo o que fizerem, fazem e venham a fazer, perspetivando o futuro de modo a continuar esse processo de desenvolvimento holístico”.

O Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M e os estudos de Alarcão (2000) serviram de base ao delineamento dos pressupostos apresentados no Quadro 7, relativos ao modo como se expressa a Supervisão do Coordenador nos Departamentos Curriculares.

Quadro 7: Modo como se expressa a Supervisão do Coordenador nos Departamentos Curriculares

O Coordenador supervisiona quando...	Frequência das atitudes				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Auxilia a organização, o apoio e a decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional.			<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Coordena atividades e projetos			<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Desenvolve o Projeto Educativo de Escola		<div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Promove a articulação curricular e extracurricular			<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Reforça a articulação interdisciplinar	<div><div></div></div>		<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Apoia e orienta os professores no desempenho das suas tarefas	<div><div></div></div>		<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Define e estabelece os objetivos comuns para o Departamento			<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Promove o sentido de eficácia dos professores	<div><div></div></div>		<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Torna os professores conscientes do seu esforço por objetivos comuns	<div><div></div></div>		<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Promove o desenvolvimento profissional dos docentes		<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Cria situações de formação contínua		<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Facilita a cooperação entre os docentes	<div><div></div></div>		<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Facilita a cooperação entre os docentes e os órgãos de gestão da escola		<div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Avalia as tarefas levadas a cabo		<div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Fomenta a orientação, o acompanhamento e a avaliação dos alunos		<div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>

● DCE ● DE ● DL ● DCS

Tendo como ponto de partida o DE, para procedermos à análise desta problemática, pode-se verificar, à partida, uma disparidade de opiniões, distribuídas ao longo de toda a escala valorativa. Contudo, tendo em conta as respostas com mais frequência neste Departamento, constatamos que a maioria dos docentes inquiridos consideraram que a Supervisão do Departamento Curricular se expressa *sempre*, ou *muitas vezes* aquando da **coordenação de atividades e projetos**, na **definição e estabelecimento de objetivos comuns para o Departamento**, na promoção da **cooperação entre os docentes**, na avaliação e orientação das suas tarefas e no **acompanhamento e avaliação dos alunos**. A **promoção da articulação curricular e extracurricular** e a **criação de situações de formação contínua** nem sempre constituem atitudes supervisivas, tal como atestam as opções *às vezes*, ambas selecionadas por três inquiridos. O DE difere dos restantes Departamentos porquanto os seus membros são os únicos que consideraram a inexistência de alguns aspetos de índole supervisiva, assinalados nas opções *nunca* e *raramente*, tais como o **reforço da articulação interdisciplinar**, de apoio, orientação, estímulo da **eficácia** e da **cooperação entre os professores**.

No que diz respeito ao DL a maior frequência de atitudes supervisivas traduz-se, na opinião de quatro docentes, *muitas vezes*, mediante o **reforço da articulação interdisciplinar** e *sempre*, através da **definição** e do **estabelecimento dos objetivos comuns para o Departamento**, como destacam três inquiridos. Um número equivalente de docentes explicitou que a Supervisão patenteia-se, *às vezes*, por meio da promoção do seu desenvolvimento profissional. Apenas um dos inquiridos apontou que a Supervisão *raramente* se patenteia mediante a **criação de situações de formação contínua**.

No DCE os docentes são unânimes em considerar que a Supervisão se expressa *às vezes* através do **fomento da orientação, do acompanhamento e da avaliação dos alunos** e, *muitas vezes*, através da **facilitação da cooperação entre os professores**. Já três inquiridos destacaram que a Supervisão decorre da **criação de situações de formação contínua** e da **coordenação de atividades e de projetos**. O mesmo número de inquiridos revelou que o processo supervisivo se patenteia *sempre* mediante o **desenvolvimento do Projeto Educativo de Escola**. É de salientar ainda, que um dos inquiridos não assinalou qualquer resposta em relação ao item que afirma que o Coordenador **avalia as tarefas levadas a cabo**.

No que toca ao DCS é notório o maior número de respostas nas opções *muitas vezes* (vinte e quatro) e *sempre* (dezasseis). A totalidade dos inquiridos considerou que a Supervisão se manifesta *muitas vezes* mediante a **coordenação de atividades e de**

projetos e na promoção do sentido de eficácia dos professores. Dois inquiridos assinalaram a opção *sempre* nos itens: **apoia e orienta os professores no desempenho das suas tarefas; torna os professores conscientes do seu esforço por objetivos comuns; facilita a cooperação entre os docentes e os órgãos de gestão da escola e avalia as tarefas levadas a cabo.** As opções *nunca* e *raramente* não foram tidas em consideração em nenhuma das afirmações apresentadas.

Na atualidade temos assistido a um progressivo estudo da estratégia da aprendizagem colaborativa, assente nos pressupostos construcionistas de Vygotsky (1978), os quais aditam ao construtivismo a dimensão social. Por outras palavras, o indivíduo procede à construção do seu conhecimento mas em situações reais e com o auxílio de outros sujeitos. Nesta ótica, a obtenção, a edificação e a partilha de conhecimentos dependem do contexto e da interatividade social. Seguindo esta linha de pensamento, é curioso atentar que na questão relativa ao modo como se expressa a Supervisão, apenas os docentes dos DCE e DCS consideraram, respetivamente, por unanimidade e por maioria, que o Coordenador do Departamento **facilita muitas vezes a cooperação entre os docentes**, enfatizando deste modo a estratégia da aprendizagem colaborativa que consideram assumir simultaneamente uma componente supervisaiva.

O Quadro 8 foi construído tendo por base uma questão formulada segundo os pressupostos de Vieira (1993a), no que toca às funções do supervisor, que enquanto pessoa informada, tem o papel de transmitir a informação recente e pertinente; de questionar e de problematizar-se a si próprio e à realidade que o circunda, de mobilizar os docentes na assunção de uma atitude reflexiva; de encorajar, no que toca às inter-relações, de sugerir, de enfatizar o fator afetivo, de avaliar no sentido formativo e de edificar os juízos de valor. Esta questão alicerçou-se ainda, nas seis dimensões preponderantes ao exercício do papel de supervisor, de acordo com Vieira, *et al* (2010), Barbosa e Poças (2010) e de Figueira (2011).

O apuramento das respostas, sintetizadas no Quadro 8, permitiu-nos concluir que em três Departamentos, DE, DL e DCS, prevalece uma consonância de ideias face a determinadas atitudes do Coordenador do Departamento.

Quadro 8: Atitudes do Coordenador do Departamento Curricular

Atitudes		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Informa	Exemplifica			<div><div></div><div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div></div>
	Explica/Clarifica				<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div></div>
	Fundamenta			<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>
Questiona	Solicita informação/explicação		<div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>
	Confronta as minhas teorias e práticas	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	<div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div></div></div>	<div><div><div></div></div></div>
	Conduz à reestruturação das minhas teorias e práticas	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div></div></div>
Sugere / Orienta	Dá opinião		<div><div></div></div>	<div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>
	Apresenta alternativas			<div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div><div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>
	Aconselha			<div><div><div></div><div></div></div><div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>
	Participa na planificação	<div><div></div></div>	<div><div></div></div>	<div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div><div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>
	Dá instruções	<div><div></div></div>		<div><div><div></div><div></div></div><div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div></div>
	Desenvolve estratégias de observação e reflexão	<div><div></div></div>		<div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div></div></div>
	Orienta e apoia os professores			<div><div><div></div><div></div></div><div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>
	Participa na planificação das atividades letivas e não letivas			<div><div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div></div></div>
Medeia / Concilia	Procura consensos				<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>
	Participa na resolução de problemas			<div><div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div><div></div></div></div>

	Trabalha em estreita aliança com a direção da escola e com outras instâncias de gestão					
	Fomenta a cooperação					
	Estabelece prioridades					
	Procura a coesão social					
	Potencia a ação coletiva					
Encoraja	Presta atenção ao que eu digo					
	Revela interesse pelo que digo					
	Apoia os professores					
	Apoia o desenvolvimento de projetos					
Avalia	Corrige					
	Elogia					
	Concorda					
	Invalida					
	Monitoriza as atividades dos docentes e da instituição					
Controla	Determina o tópico da discussão					
	Interrompe					

	Atribui a palavra			     	    	    
	Dirige o diálogo				     	        

 DCE
  DE
  DL
  DCS

Assim, no DE (Quadro 8) todos os inquiridos responderam, em relação à dimensão “medeia/concilia”, que o Coordenador do Departamento participa *sempre* na **resolução de problemas e trabalha em estreita aliança com a direção da escola e com outras instâncias de gestão**. A dimensão “encoraja” foi assinalada por seis inquiridos que consideraram que o Coordenador do Departamento **apoia sempre os professores e o desenvolvimento de projetos** e por cinco inquiridos que referiram que o Coordenador do Departamento **presta sempre atenção ao que os professores dizem, revela sempre interesse pelas suas opiniões**. No que concerne à dimensão “sugere/orienta”, destacam-se cinco respostas mencionando que o Coordenador do Departamento *aconselha sempre*. No que diz respeito à categoria “avalia”, o mesmo número de docentes apontou que o Coordenador **monitoriza muitas vezes as atividades dos docentes e da instituição**.

Em relação ao DL (Quadro 8) são cinco os inquiridos que na dimensão “medeia/concilia”, consideraram que o Coordenador **trabalha sempre em estreita aliança com a direção da escola e com outras instâncias de gestão** e na dimensão “encoraja” referiram que o Coordenador **apoia sempre o desenvolvimento de projetos**. Em cada uma das dimensões “informa”, “sugere/orienta”, “encoraja”, “avalia” e “controla” quatro inquiridos assinalaram a opção *sempre* nas seguintes afirmações: o Coordenador **explica/clarifica, dá opinião, apresenta alternativas e aconselha**, revela interesse pela opinião dos docentes, presta atenção ao que estes afirmam, **elogia-os, dá-lhes a palavra e dirige o diálogo**.

No DCE (Quadro 8), registou-se unanimidade na categoria “medeia/concilia”, quanto ao facto de o Coordenador do Departamento **trabalhar sempre em estreita aliança com a direção da escola e com outras instâncias de gestão**, atitude igualmente comungada pelos Departamentos anteriormente enumerados (DE e DL). Em relação à dimensão “avalia”, são quatro os inquiridos que assinalaram que o Coordenador *às vezes concorda e monitoriza as atividades dos docentes*. É de salientar que um dos inquiridos

deste Departamento Curricular não classificou as atitudes: **solicita informação/explicação; apoia o desenvolvimento de projetos e corrige.**

No que diz respeito ao DCS (Quadro 8) que possui apenas três docentes, regista-se o facto de um deles não ter opinado acerca de todas as proposições apresentadas bem como a existência de unanimidade nas respostas. Estas valorizam as afirmações numa escala que varia entre *às vezes*, *muitas vezes*, e *sempre*. A opção *nunca* não patenteia qualquer resposta e *raramente* é assinalada apenas uma vez.

Contudo, neste Departamento, a maioria dos inquiridos (dois), considerou no âmbito da dimensão “sugere / orienta”, que o Coordenador do Departamento **desenvolve muitas vezes estratégias de observação e reflexão**, contrariamente aos restantes Departamentos Curriculares onde esta opinião teve menos ênfase.

Ribeiro (2000: 90) salienta que a Supervisão pressupõe o entendimento, a ajuda, uma atitude autorreflexiva e de “interação consigo próprio e com os outros devendo incluir estratégias de observação, reflexão e ação do professor.” A relação entre a dimensão da Supervisão Pedagógica e a escola reflexiva é aclarada por Kohner (1994) quando salienta que, se o propósito da Supervisão é potenciar o processo reflexivo, este por seu turno, confere a metodologia ideal para sistematizar o processo de Supervisão.






























































O supervisor constitui, segundo Amaral *et al.* (1996: 97), um

Facilitador da reflexão, consciencializando o docente da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que enquadra o profissional como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional.

Quando questionados acerca dos atributos pessoais do Coordenador do Departamento, as opiniões expressas pelos inquiridos dos quatro Departamentos Curriculares, encontram-se na esteira das ideias de Alarcão (1987), o qual afirma que as características fundamentais para o exercício eficaz das funções inerentes a um agente de Supervisão pressupõem a cooperação, o saber ouvir, a orientação, a questionação, o fornecimento de informação e a demonstração de uma atitude apropriada.

Ainda no que toca a esta questão, é de salientar que os atributos pessoais que enformaram a realização da questão e que se encontram inseridos no Quadro 9, foram adaptados de Glanz (2003).

Quadro 9: Atributos pessoais do Coordenador do Departamento Curricular

Atributos pessoais	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Diligente					
Empático					
Dominador					
Manipulador					
Conciliador / mediador					
Agente de mudança					
Idealista					
Espontâneo					
Enérgico					
Criativo					
Procura aliados ou apoiantes					
Caloroso					
Socialmente consciente					
Autoconfiante					
Egocêntrico					
Adaptável					
Recetivo às oportunidades					
Transforma as ideias em ação					

Organizado					
Consensual					
Comunicador					
Observador					
Tem capacidade de partilha					
Ajuda a encontrar soluções para o problema					
É compreensivo					
É reflexivo					
É diretivo					
É avaliador					
Líder					
Tem capacidade de mobilização					
É sociável					

● DCE ● DE ● DL ● DCS

No DE (Quadro 9) podemos constatar que os atributos pessoais foram classificados em larga medida de acordo com as opções, *muitas vezes* e *sempre*. Assim, cinco docentes consideraram que o Coordenador do Departamento é *sempre* uma pessoa **compreensiva, reflexiva e sociável** e para quatro docentes é *muitas vezes* uma pessoa **enérgica, que transforma as ideias em ação**. Três inquiridos referiram que o seu Coordenador é *muitas*

vezes **diligente, espontâneo, socialmente consciente, autoconfiante, organizado, observador e avaliador.** A maioria dos docentes (cinco) afirmaram que aquele *nunca* é **manipulador nem egocêntrico.** É de salientar que um dos inquiridos não emitiu qualquer resposta em relação ao atributo **empático.**

Relativamente ao DL (Quadro 9) a tónica foi colocada na opção *sempre.* Cinco inquiridos seleccionaram a opção *sempre* nos seguintes atributos do seu coordenador: **organizado, observador, ajuda a encontrar soluções, e é compreensivo.** Para quatro docentes o Coordenador do Departamento é *sempre* **empático, caloroso, socialmente consciente, autoconfiante, adaptável, comunicador, reflexivo, sociável, e revela capacidade de mobilização e de partilha.** Contudo, um dos inquiridos considera-o *sempre* **manipulador e egocêntrico.**

No DCE (Quadro 9) é notória a ênfase da opção *muitas vezes.* Deste modo, verificamos que a totalidade dos inquiridos (quatro) considerou que o Coordenador do Departamento *nunca* é **manipulador e egocêntrico,** *às vezes* é **idealista,** *muitas vezes* é **consensual, observador, reflexivo e mobilizador** apresentando-se *sempre* **organizado.** As opções *nunca* e *raramente* foram as menos assinaladas pelos docentes.

A par dos restantes Departamentos, no DCS (Quadro 9) verifica-se um peso acrescido nas frequências *muitas vezes* e *sempre,* embora em algumas afirmações as opiniões não sejam consensuais. Porém, todos os inquiridos mencionaram que o Coordenador do Departamento é *sempre* **enérgico, socialmente consciente e organizado** e *muitas vezes* é **adaptável e recetivo às oportunidades.** Por seu turno, dois docentes alegaram que o Coordenador *às vezes* é um **agente de mudança, é idealista e consensual.** Embora dois inquiridos afirmem que *nunca* é **egocêntrico,** um dos docentes considerou que essa característica se manifesta *às vezes.*

O Quadro 10 permite-nos perceber em que medida a Supervisão Pedagógica do Coordenador do Departamento interfere nos inúmeros processos, recursos e resultados da ação educativa, na ótica dos inquiridos em estudo e de acordo com a utilização de diferentes níveis de concordância.

Definição e reforço de atividades para um maior desenvolvimento das competências dos alunos					
Comunicação e relacionamento profissional					
Definição de metodologias ativas na sala de aula					
Práticas de planificação, organização					
Estabelecimento de relações entre a reflexão, a planificação, a ação e a avaliação					
Conhecimento da escola, da sua cultura, do seu projeto, e dos seus constrangimentos					
Orientação a nível pedagógico					
Reflexão sobre as práticas					
Motivação dos docentes para as suas práticas					

DCE DE DL DCS

No que toca à interferência da Supervisão do Coordenador do Departamento no processo de ensino/aprendizagem, os professores do DE (Quadro 10) colocaram a tónica nas opções *concordo* e *concordo totalmente*, com a frequência de quatro e cinco respostas respetivamente. Assim, podemos verificar que cinco inquiridos *concordaram totalmente* com a ideia de que a Supervisão interfere no **diálogo, na criação de um ambiente formativo estimulador, na comunicação e relacionamento profissional e no conhecimento da escola, da sua cultura, do seu projeto, e dos seus constrangimentos**. Por seu turno, quatro dos docentes *concordaram* que a Supervisão do Coordenador interfere na **identificação das dificuldades dos alunos, na melhoria da prática docente do professor e na orientação a nível pedagógico**. Três docentes opinaram que *não concordam nem discordam* que a Supervisão Pedagógica do Coordenador exerce interferência no que toca à **observação da realidade, adaptabilidade e aumento da coação**.

No DL (Quadro 10) verifica-se igualmente um maior número de respostas nas opções *concordo* e *concordo totalmente*, a opção *discordo* não foi assinalada. Assim, é

de salientar que todos os inquiridos *concordaram* que a Supervisão interfere na **definição de metodologias ativas na sala de aula** e *concordaram totalmente* que aquela interfere no **diálogo** e na **comunicação e no relacionamento profissional**. A inexistência de opinião acerca do **aumento da coação** patenteou-se em três inquiridos que referiram *não concordar nem discordar*.

No que concerne ao DCE (Quadro 10) verificamos que a opção *concordo* condensa o maior volume de respostas e a opção *discordo totalmente* um volume reduzido. Posto isto, é de sublinhar que todos os inquiridos *concordaram* que a Supervisão interfere na **definição e reforço de atividades para um maior desenvolvimento das competências dos alunos** e na **comunicação e relacionamento profissional**. Três docentes não se posicionaram acerca do facto de a Supervisão ter interferência nas **metodologias de investigação-ação-formação**, pelo que *não concordaram nem discordaram*. E dois inquiridos consideraram que a Supervisão não interfere na **definição de estratégias de superação das dificuldades** e no **fomento da autonomia profissional**, assinalando que *discordavam*.

Os inquiridos do DCS (Quadro 10) colocaram o acento na opção *concordo totalmente* enquanto a opção *discordo totalmente* não foi assinalada por qualquer docente. Por conseguinte, um inquirido *discordou* de que a Supervisão exerce interferência na **promoção de atividades que desenvolvem nos alunos o sentido de tolerância, responsabilidade, cooperação e solidariedade** e três *concordaram totalmente* com o facto de que a Supervisão se patenteia nas **práticas de planificação e organização**. Dois docentes *concordaram* com o facto de que a Supervisão tem interferência na **resolução de problemas**, na **definição de estratégias** de superação das dificuldades, para **melhorar o aproveitamento dos alunos**, na **definição e reforço de atividades para um maior desenvolvimento das competências dos alunos**, e no **estabelecimento de relações entre a reflexão, a planificação, a ação e a avaliação**.

A **reflexão sobre as práticas** adquire maior ênfase nos DL e DCS, uma vez que a maioria dos docentes *concordou* e *concordou totalmente*, respetivamente, com a interferência do supervisor no processo de ensino/aprendizagem relativamente aquele aspeto.

A reflexão sobre as práticas ou sobre a ação ocorre quando o professor reconfigura a nível mental a ação para a examinar posteriormente. A este propósito salientamos Amaral *et al.* (1996: 97) quando consideram que

Estimula o autoconhecimento		●	● ● ● ● ●	● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
Fomenta a melhoria profissional		●	● ● ● ● ●	● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

● DCE ● DE ● DL ● DCS

Tendo em linha de conta o Quadro 11, no DE podemos aferir que cinco inquiridos consideraram que a Supervisão do Coordenador exerce, *muitas vezes*, influência na **promoção da formação contínua e da atualização profissional**. Três docentes referiram que a Supervisão influencia *muitas vezes*, o **apoio a contextos de formação, a regulação do processo de formação, a criação de uma cultura de formação profissional e o estímulo ao processo reflexivo-formativo**. Contudo, outros três docentes consideraram que esta influência acontece *às vezes*, no **fortalecimento do potencial de aprendizagem do professor**.

Um docente apenas referiu que a Supervisão do Coordenador do Departamento influencia *raramente* a **deteção das áreas com lacunas de formação**.

Em relação ao DL (Quadro 11) os inquiridos assinalaram em todas as afirmações apresentadas, as opções *às vezes*, *muitas vezes* e *sempre*. Três inquiridos consideraram que a Supervisão do Coordenador do Departamento influencia a formação contínua, no que toca à **deteção das áreas com lacunas de formação, à regulação do processo de formação, à criação de uma cultura de formação profissional** bem como no que diz respeito ao **apoio de contextos de formação**, onde a Supervisão tem *muitas vezes* impacto. Três inquiridos consideraram que a Supervisão **estimula sempre o autoconhecimento e a melhoria profissional**.

No que concerne, ao DCE (Quadro 11), três docentes consideraram que a Supervisão *às vezes* influencia o **apoio a contextos de formação** e dois inquiridos consideraram que esta influencia *às vezes*, a **deteção das áreas com lacunas de formação, a promoção da formação contínua e a atualização profissional, no estímulo do autoconhecimento e no fomento da melhoria profissional**. No que toca ao papel de **estimular o processo reflexivo-formativo e fortalecer o potencial de aprendizagem do professor**, podemos verificar uma opinião não consensual que se expressa nas opções *raramente*, *às vezes*, *muitas vezes* e *sempre*. Apenas um docente considerou que a Supervisão *nunca* se expressa mediante a **deteção das áreas com lacunas de formação**.

A respeito do DCS (Quadro 11) o pendor foi colocado nas opções *às vezes* e *muitas vezes*, as quais somam o maior número de respostas e a opção *nunca* não foi tida em consideração. Deste modo, dois inquiridos consideraram que a Supervisão tem *às vezes* influência no que concerne ao **apoio de contextos de formação e à criação de uma cultura de formação profissional** e que se manifesta *muitas vezes* aquando da **deteção das áreas com lacunas de formação**.

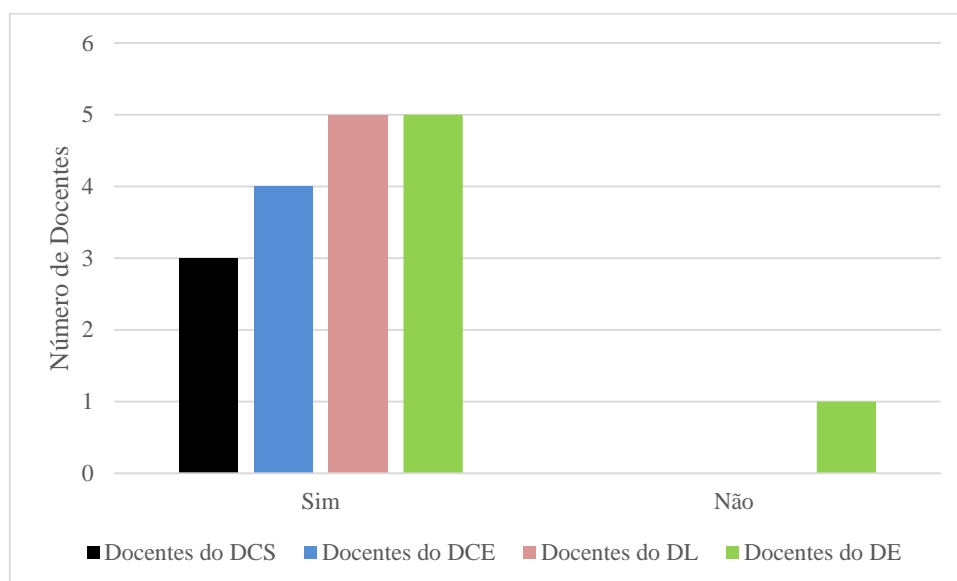
Esta vertente formativa que se apresenta atualmente na organização escolar deverá, compreender uma proporção coletiva e institucional onde é necessário investir

[na] supervisão e na melhoria da qualidade de formação [...] em relação não só ao professor, mas aos professores na interação que estabelecem uns com os outros no exercício das suas funções, bem como nas repercussões deste processo na formação dos alunos e no desenvolvimento da organização (Alarcão, 2002: 231).

Quando questionados sobre o conhecimento do Coordenador do Departamento face à organização escolar, todos os inquiridos consideraram que aquele a conhece em profundidade. Apenas um inquirido do DE discordou alegando que a organização escolar é uma estrutura complexa com imensas variáveis (Gráfico 5).

Segundo Alarcão (2000: 19) ao supervisor compete a facilitação ou a ajuda de “contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem”.

Gráfico 5: Conhecimento da organização escolar pelo Coordenador do Departamento



A justificação dos inquiridos face ao conhecimento que o Coordenador do Departamento detém da organização escolar apresenta-se sumariada no Quadro 12, em conformidade com os Departamentos de pertença.

Quadro 12: O Coordenador do Departamento conhece a organização escolar

Departamentos	Opinião dos inquiridos	
	Sim	Não
DE	<p>“Neste caso a escola é extremamente pequena” (IE6);</p> <p>Não justificou (IE1);</p> <p>“(…) tendo em conta o cargo que ocupa e que indiretamente o “obriga” a estar a par da organização escolar” (IE2);</p> <p>“Respondeu a todas as dúvidas levantadas de forma esclarecedora” (IE4);</p> <p>“Deveria estar por dentro de toda a organização escolar para potenciar o seu trabalho” (IE5).</p>	<p>“(…) pois a organização escolar é extremamente complexa, com imensas variáveis” (IE3).</p>
DL	<p>“Visto [o Coordenador] trabalhar com os órgãos de gestão intermédia, Conselho Pedagógico e outros órgãos de gestão da escola, [os quais] fazem com que o Coordenador tenha uma visão ampla da organização escolar” (IL3);</p> <p>“Está informado e informa os docentes acerca do PEE” (IL4);</p> <p>“O Coordenador é a ligação entre os outros Coordenadores e os membros superiores” (IL5);</p> <p>“Porque atua em consonância com a sua função” (IL6);</p> <p>“Porque o Coordenador é o representante dos docentes do seu Departamento e como tal participa nas reuniões de organização e gestão escolar” (IL2).</p>	











DCE	“Acho que é da competência do Coordenador, bem como de todos os docentes, conhecer a organização escolar” (ICE1); “Porque participa no conselho pedagógico e ajuda na elaboração do plano de atividades e do PEE” (ICE2); Não justificou (ICE4); “(...) uma vez que o mesmo, trabalha em estreita colaboração com a comissão provisória na elaboração de alguns documentos orientadores da escola” (ICE3).	
DCS	“É alguém que é membro do conselho pedagógico e que está em constante contacto com os órgãos de gestão da escola” (ICS2); “Está em constante articulação com os órgãos de gestão da escola” (ICS3); “Por norma sim, até porque são agentes participativos/ativos em diversas estruturas educativas” (ICS4).	

Assim os inquiridos dos diversos Departamentos revelaram uma certa homogeneidade quanto às suas opiniões, pois, justificaram a sua perspetiva tendo em conta a estreita relação entre o Coordenador do Departamento e os órgãos de gestão e o facto deste gestor pedagógico participar de forma dinâmica e ativa nas diferentes valências educativas, entre as quais a execução dos documentos orientadores da escola, que lhe conferem identidade.

A opinião dos docentes do DE difere das restantes pois sustentam que o conhecimento que o Coordenador detém acerca da organização escolar advém do cargo que ocupa, o qual lhe confere a possibilidade de dar resposta às dúvidas e às inquietações levantadas pelos seus pares, potenciando, assim, a coordenação do Departamento.

O Quadro 13 apresenta a opinião dos docentes quanto aos níveis de interferência da Supervisão do Coordenador do Departamento na organização escolar.

Quadro 13: Níveis de interferência da Supervisão do Coordenador do Departamento na organização escolar

Níveis de interferência do Coordenador	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Promoção do sucesso educativo					
Combate da indisciplina na escola					
Promoção de um ambiente atrativo para a aprendizagem					

Interação entre todos os membros da comunidade educativa					
Promoção de visitas de estudo					
Promoção de atividades de âmbito local, regional ou nacional					
Criação de uma escola amiga do ambiente					
Participação em atividades ligadas às tradições e cultura locais					
Definição e diversificação das atividades lúdico-didáticas					
Promoção do trabalho de equipa					
Incremento do empenho pessoal					

● DCE ● DE ● DL ● DCS

No DE (Quadro 13) é notório o facto de três inquiridos *concordarem* que a Supervisão do Coordenador interfere na **promoção do sucesso educativo; na interação entre todos os membros da comunidade educativa, na promoção de atividades de âmbito local, regional ou nacional** e *concordarem totalmente* com o facto de a **criação de uma escola amiga do ambiente e o incremento do empenho pessoal** se assumiram como elementos de interferência na organização escolar. Quatro docentes inquiridos *concordaram* que a Supervisão Pedagógica do Coordenador interfere na **promoção de visitas de estudo, na definição e diversificação das atividades lúdico-didáticas** e *concordaram totalmente* no que toca à **promoção do trabalho de equipa**.

Quanto ao DL (Quadro 13) subsiste a concordância entre os inquiridos no que toca à interferência da Supervisão na **interação entre todos os membros da comunidade educativa, na promoção de visitas de estudo e na promoção de atividades de âmbito local, regional ou nacional**. É de salientar, que três docentes *concordaram totalmente* com a interferência da Supervisão Pedagógica do Coordenador na **promoção do trabalho em equipa e ao incremento do empenho pessoal**. Nenhum docente assinalou

que *discorda* ou *discorda totalmente* com os níveis de interferência apresentados. A opção *concordo* é a que evidencia um maior número de docentes.

Quanto ao DCE (Quadro 13) a opção *concordo* é a que compila um valor mais elevado de respostas. Podemos aferir que todos os docentes deste Departamento Curricular *concordaram* que a Supervisão tem interferência na **promoção de atividades de âmbito local, regional ou nacional; relativamente à criação de uma escola amiga do ambiente, à participação em atividades ligadas às tradições e cultura locais, à definição e diversificação das atividades lúdico-didáticas e à promoção do trabalho de equipa** três docentes inquiridos *concordaram* que a Supervisão Pedagógica do Coordenador interfere sobre aqueles aspetos. Nenhum docente *discorda totalmente* dos níveis de interferência delineados no Quadro em questão.

No atinente ao DCS (Quadro 13) é notório o facto de todos os docentes *concordarem totalmente* que a Supervisão deste gestor pedagógico interfere na **interação entre todos os membros da comunidade educativa e na promoção do trabalho em equipa**. Dois inquiridos *concordaram totalmente* que a Supervisão Pedagógica do Coordenador influencia a **promoção do sucesso educativo; o combate à indisciplina na escola; a promoção de um ambiente atrativo para a aprendizagem; a participação em atividades ligadas às tradições e cultura locais; a definição e diversificação das atividades lúdico-didáticas e o incremento do empenho pessoal**.

Os docentes do DCS *concordaram totalmente*, por unanimidade, que o Coordenador do Departamento interfere na **promoção do trabalho de equipa**. E os docentes do DCE *concordaram*, por maioria.

Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003: 133) salientam que

É ao nível do pensamento coletivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através de uma ação concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva.

A prática reflexiva constitui um processo ambíguo, onde o docente exerce um papel de interveniente ativo da transformação, autónomo e responsável, e que em conjunto com os pares reflete acerca das suas práticas, com a finalidade de alcançar a melhoria das suas competências no domínio da prática e da superação de constrangimentos. Deste modo, o

“agir profissional do professor tem de ser realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros (...)” (Alarcão, 2000: 18).

11. Entrevistas

Nos dias 23 de julho e 12 de agosto de 2014 entrevistamos individualmente os Coordenadores dos Departamentos Curriculares de Ciências Humanas e Sociais, de Línguas, e das Ciências Exatas, da Natureza e Tecnologias. Cada entrevista teve a duração de uma hora e contou com a gravação áudio.

No decurso do trabalho, procuramos assegurar o anonimato dos interlocutores, através da atribuição de uma sigla a cada Coordenador do Departamento: CD1, CD2 e CD3. Contudo, é de relevar que o Coordenador do DE não foi entrevistado, por se tratar de uma das pesquisadoras deste estudo, porquanto procuramos assegurar a fiabilidade e a neutralidade das respostas emitidas.

As entrevistas visaram descortinar alguns aspetos que integram os objetivos do presente estudo. Assim, procurámos determinar qual o entendimento que os Coordenadores do Departamento têm acerca do conceito de Supervisão Pedagógica e saber se essa coordenação é entendida como Supervisão. Para além de um diálogo exploratório acerca destas temáticas, tentámos ainda que cada Coordenador do Departamento posicionasse as suas funções, explicitando se considera ou não que estas se enquadram no paradigma da Supervisão Pedagógica.

Tal como havia sido inquirido aos docentes, colocámos aos Coordenadores do Departamento a questão sobre a necessidade de existência de um perfil específico para se desempenhar este cargo, ou se, ao invés, qualquer docente pode assumir estas funções.

Uma vez que os Coordenadores dos Departamentos Curriculares desenvolvem o seu trabalho com os restantes docentes e agem ao nível organizacional, questionámos se conhecem os condicionalismos e as capacidades dos professores dos respetivos Departamentos e as especificidades da sua organização escolar. Solicitamos que determinassem a sua interferência no sistema organizacional em geral, na formação contínua dos professores e no processo de ensino/aprendizagem.

Quisemos saber quais as atividades desenvolvidas por cada Coordenador do Departamento, e pedimos que opinassem sobre o facto de a Supervisão se patentear, ou não nelas.

Solicitámos aos Coordenadores que identificassem a sua atuação. Contudo, para evitarmos a dispersão de informações, direccionámos a questão para os seguintes aspetos: informar, questionar, sugerir, orientar, mediar, encorajar, avaliar e controlar.

Procurámos ainda determinar se os outros docentes costumam acatar as suas diretrizes.

A partir das respostas obtidas nas entrevistas procedemos à sua análise categorial que sintetizamos no Quadro 14.

Deste modo, foi possível concluir que, para os Coordenadores do Departamento, o conceito de Supervisão Pedagógica remete essencialmente, para a ideia de *Orientar*, tal como atestam as expressões: “é orientar e regular a prática pedagógica [...] ajudar e acompanhar os professores” (CD1), “Supervisão é o mesmo que dizer: orientar, monitorizar, ajudar, colaborar” (CD3). A ideia de *inspeção* foi mencionada por um Coordenador que cautelosamente o desmistificou ao acrescentar que esta inspeção “deveria ser sempre encarada numa perspetiva positiva e de melhoria”(CD3).

Quadro 14: Perceção dos Coordenadores face à noção de Supervisão Pedagógica e ao seu papel supervisoivo

Conceito de Supervisão Pedagógica	Orientar	<p>“(…) é orientar e regular a prática pedagógica, de forma a ajudar os professores a desenvolverem a sua carreira profissional (…)” (CD1).</p> <p>“Consiste em orientar, ajudar e acompanhar os professores, apoiá-los no necessário, na parte curricular e extracurricular, aquando da elaboração das planificações, nas atividades e estratégias que irão desenvolver (…)” (CD1).</p> <p>“Supervisão é o mesmo que dizer: orientar, monitorizar, ajudar, colaborar, na parte pedagógica e extracurricular, ou seja, dentro e fora da sala de aula” (CD3).</p> <p>“Supervisionar é igual a orientar, acompanhar, ajudar (…)” (CD3).</p>
	Inspecionar	<p>“(…) muitas vezes, a Supervisão Pedagógica é interpretada como (….) inspecionar o trabalho dos</p>

			docentes, no entanto, deveria ser sempre encarada numa perspetiva positiva e de melhoria” (CD1).
Coordenar o Departamento é sinónimo de supervisionar	Níveis de atuação supervisiva dos Coordenadores do Departamento Curricular	Cooperação	<p>"Não sou a única agente nesse processo [Supervisão], é mais uma co-ajuda de todos os elementos do Departamento, tenho que ajudar, não tenho que ditar as regras, tenho que ouvir a opinião dos professores (...)" (CD2).</p> <p>" (...) colaboro com os colegas, no sentido de cumprir o que está pré-definido no Plano Anual do Departamento (...)" (CD3).</p> <p>" (...) oiço-os e dou a minha opinião, no entanto, todos eles têm participado ativamente (...)" (CD2).</p> <p>" (...) em Departamento, ajudamo-nos uns aos outros, há uma troca de ideias (...)" (CD3).</p> <p>"Sugiro com à vontade, se o colega não gostar, não tem que seguir a minha sugestão" (CD3).</p> <p>" (...) orientar é um trabalho de equipa (...)" (CD3).</p> <p>"O Coordenador do Departamento é um mediador, (...) é o responsável para que haja um entendimento entre os professores. Não acho que eu é que tenho sempre razão, prefiro que aceitem as ideias dos outros do que as minhas (...)" (CD3).</p>
		Coordenação	"Coordenar o Departamento Curricular é também Supervisionar, visto que um Coordenador do Departamento deve assegurar a articulação entre as várias estruturas educativas, (...) apoiar o processo de formação contínua dos docentes, promover ações e medidas de planificação, fomentando a troca de saberes entre os docentes (...)" (CD1).
		Supervisão	<p>" (...) supervisionamos as seguintes situações: (...) plano anual de atividades, (...) planificações, [asseguramos] que os objetivos do PEE sejam atingidos e na discussão e definição dos critérios de avaliação" (CD2).</p> <p>" (...) há Supervisão aquando da elaboração e entrega das planificações, das atividades do Departamento e do grupo" (CD3).</p> <p>" (...) um Coordenador questiona, se está a questionar está a supervisionar (...) se está a coordenar (...) está a orientar, está a supervisionar.</p>

			<p>Ao desempenhar as várias ações inerentes a este cargo [o Coordenador] está sempre a supervisionar” (CD1).</p> <p>“O Coordenador do Departamento é um agente de Supervisão em vários contextos, através da preparação das atividades letivas e não letivas, das decisões, da avaliação do cumprimento de prazos, da cooperação nas atividades, da iniciativa, das opiniões emitidas (...), das ideias, da partilha de informação, da discussão sobre as necessidades de formação, da apresentação de sugestões de melhoria para a escola” (CD1).</p> <p>“ (...) há uma Supervisão (...) de alguns instrumentos de trabalho (...)” (CD2).</p> <p>“ (...) os professores entregam as grelhas de avaliação, as quais são verificadas pelo Coordenador” (CD3).</p> <p>“Tem de haver constantemente (...) uma Supervisão/acompanhamento do plano anual de atividades (...) ”(CD2).</p>
		Orientação	<p>“(...) orientamos a preparação de algumas situações (...), a esclarecer dúvidas, na preparação de materiais para as aulas (...). No contexto extracurricular [é necessário] orientar e apoiar os colegas, no sentido de cumprir o que está pré-definido no Plano Anual do Departamento (...) ” (CD3).</p> <p>“Tento orientar, compreender a razão das escolhas dos professores e daquilo que foi feito (é sempre discutido em grupo) ” (CD2).</p> <p>“ (...) o papel do Coordenador do Departamento é sempre orientar, controlar no bom sentido, acompanhar, ajudar os professores (...)” (CD3).</p> <p>“ (...) o Coordenador tem que monitorizar o trabalho dos professores, ajudá-los, orientá-los (...)” (CD3).</p> <p>“ (...) quando sugerimos, informamos, coordenamos, estamos a orientar. “ (...) orientação é o verbo que melhor define o Coordenador” (CD1).</p>

		Avaliação	<p>“ (...) um Coordenador avalia (...) avalia ações, avalia atitudes, realização e cumprimento de tarefas” (CD1).</p> <p>“ (...) um Coordenador do Departamento questiona, reflete, sugere, quer se queira quer não, controla e avalia, e ao avaliar está a efetuar Supervisão Pedagógica” (CD1).</p> <p>“ (...) o Coordenador avalia e controla (...)” (CD1).</p> <p>“Os Coordenadores (...) estão sempre a avaliar, não atribuem uma nota, [nem] emitem juízos de valor. O Coordenador [sabe] se o docente planifica, cumpre os critérios de avaliação, cumpre prazos, cumpre diretrizes, se empenha nas tarefas. Avaliamos as atitudes das pessoas e não se avalia cientificamente no contexto da sala de aula (...)” (CD1).</p> <p>“Ao verificar os dossiês o Coordenador está a avaliar os professores, está a verificar se estão a fazer o que lhes compete (...)” (CD3).</p> <p>“ (...) avalia-se o cumprimento de prazos” (CD2).</p>
	Atuação supervisiva do Coordenador	Tácita <i>versus</i> Explícita	<p>“ (...) um Coordenador supervisiona o trabalho efetuado pelos [professores do seu Departamento], de forma direta ou indireta” (CD1).</p> <p>“ (...) um Coordenador informa, questiona, sugere, orienta, media, encoraja, ao efetuar todas estas ações, está nem que seja de forma indireta, a supervisionar pedagogicamente as atitudes e valores de um profissional (...)” (CD1).</p> <p>“ (...) de forma implícita procuro saber se os professores estão a preparar as atividades que estão previstas e agendadas e se conseguem concretizar o que está previsto. Posso ter uma intervenção mais direta ou indireta, é um controlo saudável e não é constante (...)” (CD3).</p> <p>“A orientação ocorre (...) em reuniões formais e informais (...)” (CD2).</p>
Influência da Supervisão do Coordenador do Departamento	Processo Ensino / Aprendizagem		<p>“Na transmissão de todas as informações que vão de alguma forma ajudar a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Através da discussão que se faz em relação à identificação das dificuldades e definição das estratégias, tem repercussão no</p>

		<p>processo de ensino/aprendizagem, no sentido de colmatar certas lacunas dentro da sala de aula (...) ” (CD2).</p> <p>“Tudo aquilo que fazemos quanto às sugestões, às orientações, ao balanço do cumprimento de programas e do aproveitamento, tudo isso influencia o processo de ensino aprendizagem. Através da avaliação / balanço por período, os professores (...) procuram melhorar o processo de ensino-aprendizagem” (CD3).</p> <p>“O trabalho desenvolvido por um Departamento influencia a gestão da escola, o processo de ensino aprendizagem (...) ” (CD3).</p> <p>“O Coordenador do Departamento tem de sugerir inúmeros aspetos: a nível de atividades extracurriculares, a nível da planificação, a nível de estratégias para atingir os objetivos de ensino/aprendizagem, dos objetivos do PEE e para atingir as metas” (CD2).</p>
	Formação docente	<p>“ (...) direta ou indiretamente, o Coordenador ao definir maneiras de atuar dentro de uma escola [beneficia] os professores” (CD1).</p> <p>“Costumo orientá-los ou vou auscultá-los e perceber onde é que sentem mais dificuldades. Por vezes, sugiro e encorajo um professor a fazer determinada atividade formativa, de forma a sanar certas dificuldades evidenciadas pelos alunos e a facilitar o processo de ensino/aprendizagem” (CD2).</p> <p>“No início do ano letivo fazemos uma lista com as necessidades de formação” (CD3).</p> <p>“Encorajo às vezes os professores em relação às situações ocorridas no contexto da sala de aula, dou um reforço positivo, (...) procuro motivá-los, dou-lhes sugestões para ultrapassarem determinadas dificuldades, mas nem sempre é fácil dizer aos outros como eles devem fazer” (CD2).</p> <p>“ (...) orientamos um professor para que este desempenhe de forma responsável o seu papel enquanto docente” (CD1).</p>

			<p>“Questionamos quanto ao cumprimento dos programas curriculares e na solicitação das justificações para o seu incumprimento (...). Ao fazer estas questões estamos a efetuar uma Supervisão Pedagógica e a fomentar a reflexão e o aperfeiçoamento da atuação do docente” (CD1).</p>
Perfil do Coordenador	Necessidade de perfil específico	Pré-existente	<p>“Fui escolhida porque tinha um perfil” (CD1).</p> <p>“ (...) tinha competências a nível de organização, a nível da coordenação e orientação” (CD1).</p> <p>“O Coordenador deverá ser um profissional extremamente organizado, justo, com capacidade de saber ouvir os outros, nada conflituoso, que saiba mediar os conflitos, com capacidade de iniciativa e proactivo, preocupado em saber mais e estar atualizado a vários níveis, legislativo e pedagógico (...)” (CD1).</p> <p>“O Coordenador (...) tem de ser um exemplo a seguir, deve ser responsável, seguir as orientações dos superiores hierárquicos e ser empenhado...” (CD3).</p>
		O perfil adquire-se com a experiência	<p>“ (...) escolheram-me pela experiência e pela responsabilidade do cargo” (CD2).</p> <p>“ (...) quando fui nomeada não tinha experiência” (CD2).</p> <p>“Fui eleita talvez como já tinha experiência nesse cargo (...)” (CD3).</p> <p>“ (...) os professores confiaram no trabalho que desenvolvi nos anos transatos” (CD3).</p> <p>“Trata-se de um perfil que se vai construindo ao longo do tempo” (CD2).</p>
	É irrelevante ter perfil		<p>“Não concordo muito com a pré-existência de um perfil (...)” (CD2).</p> <p>“Todos os professores têm capacidades para desenvolver esse papel (...)” (CD2).</p> <p>“ (...) se nós vamos exercer esse cargo temos de saber ouvir; de saber, às vezes, dizer não; temos de estar predispostos a mudar a nossa opinião e ouvir a opinião dos outros, estar constantemente abertos e dispostos a ajudar os colegas” (CD2).</p> <p>“Não é preciso existir um perfil” (CD3).</p>

De acordo com a perspectiva de Stones (in Vieira, 1993a) as cinco características imprescindíveis a um supervisor são: uma super-visão, ou seja, uma visão meticulosa do que ocorre no contexto da sala de aula; uma introvisão, a qual permite o entendimento do significado que advém da situação anterior; uma antevisão, que possibilita a compreensão daquilo que poderia estar a ocorrer; uma retrovisão, isto é, o entendimento daquilo que deveria ter ocorrido e não ocorreu e uma segunda-visão, a qual dá a possibilidade de despoletar a ocorrência, a qual precisaria ter ocorrido e contudo, não ocorreu.

A partir dos dados enunciados no Quadro 14, constatamos que os conceitos de orientar, monitorizar, ajudar, colaborar, acompanhar, apoiar, regular e questionar, se assumem como corolários da aceção de Supervisão. As conceções de orientar e de ajudar, são comuns à ótica dos entrevistados. Apenas um dos entrevistados entende a Supervisão enquanto inspeção do trabalho dos docentes, embora este conceito seja amenizado na medida em que surge contextualizado numa perspectiva formativa e de melhoria da prática pedagógica.

E por último, é importante sublinhar que um dos entrevistados destacou a atitude cooperativa uma vez que a Supervisão se assume essencialmente como uma co-ajuda, pois o Coordenador do Departamento não dita regras, mas ausculta e ajuda os outros, “de forma a ajudar os professores a desenvolverem a sua carreira profissional” (CD1), partilhando este papel com os restantes professores, “não sou a única agente nesse processo [Supervisão], (...) tenho que ouvir a opinião dos professores” (CD2); “em Departamento (...) há uma troca de ideias” (CD3).

Os Coordenadores referiram também que a Supervisão é desencadeada no contexto do processo de planificação, como se pode verificar no discurso dos entrevistados: “coordenar o Departamento Curricular é (...) supervisionar, visto que o Coordenador do Departamento deve (...) promover ações e medidas de planificação (...)” (CD1); “supervisionamos (...) as planificações (...)” (CD2); “há Supervisão aquando da elaboração e entrega das planificações (...)” (CD2).

O Plano Anual de Atividades do Departamento foi igualmente apontado pelos entrevistados como um documento que requer a Supervisão do Coordenador, aquando da sua realização e de forma a assegurar que aquele se concretize, ou seja, “tem de haver constantemente (...) uma Supervisão / acompanhamento do plano anual de atividades (...) supervisionamos [o] Plano Anual de Atividades” (CD2) e “colaboro com os colegas no sentido de cumprir o que está pré-definido no Plano Anual do Departamento” (CD3).

Parece evidente, na opinião destes Coordenadores, que coordenar um Departamento Curricular comporta uma série de ambivalências, as quais pressupõem uma visão multidimensional da política educativa da organização escolar, em conformidade com um projeto singular e contextualizado. Os entrevistados referiram que os Coordenadores têm noção do desempenho profissional dos diferentes professores e possuem “os horizontes mais alargados (...) porque são responsáveis [pela elaboração e avaliação] dos documentos mais significativos da escola (...) [e] estão a par da legislação ” (CD2); “através da avaliação do PEE os Coordenadores [conhecem] o que os outros Departamentos, outras estruturas de gestão intermédia, projetos e clubes desenvolveram e conseguem ver quais os professores que mais trabalharam e se dedicaram” (CD2).

Para os Coordenadores do Departamento as suas funções enquadram-se no paradigma da Supervisão, uma vez que a Supervisão é intrínseca ao exercício das funções de coordenação e que se consubstancia nas atitudes de controlar, acompanhar, ajudar, auscultar, questionar, coordenar, informar e avaliar, tal como atestam os seguintes comentários: “ao desempenhar as várias ações inerentes a este cargo [o Coordenador] está sempre a supervisionar” (CD1); “tento orientar, compreender a razão das escolhas dos professores e daquilo que foi feito (é sempre discutido em grupo), [oiço-os] e dou a minha opinião, no entanto, todos eles têm participado ativamente [...]” (CD2) e “porque o papel do Coordenador do Departamento é sempre orientar, controlar no bom sentido, acompanhar, ajudar os professores, em relação a aspetos inerentes à sala de aula e fora da mesma” (CD3).

Quando questionados sobre a existência de um perfil específico para um docente desempenhar o cargo de Coordenador do Departamento Curricular, dois Coordenadores discordaram. Não obstante, é fundamental atentar na contradição que subjaz à fundamentação destas duas perspetivas, porquanto paradoxalmente, foram enunciados um conjunto de requisitos considerados indispensáveis ao desempenho do cargo. Nestes, destacam-se que: “se nós vamos exercer esse cargo temos de saber ouvir; temos de saber, às vezes, dizer não; temos de estar predispostos a mudar a nossa opinião e ouvir a opinião dos outros, estar constantemente abertos e dispostos a ajudar os colegas” (CD2); “o Coordenador do Departamento tem de ser um exemplo a seguir, deve ser responsável, seguir as orientações dos superiores hierárquicos e ser empenhado na concretização das tarefas diárias” (CD3). Todavia, um dos Coordenadores, que discordou, ressaltou que “se trata de um perfil que se vai construindo ao longo do tempo” (CD2).

Por seu turno, o entrevistado que respondeu afirmativamente, observou que o Coordenador deverá ser “um profissional extremamente organizado e responsável, justo, com capacidade de saber ouvir os outros, nada conflituoso, que saiba mediar [os] conflitos, com capacidade de iniciativa e proativo, preocupado em saber mais e estar atualizado a vários níveis, legislativo e pedagógico ...” (CD1).

Nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (2003: 145) afirmam que se trata de “uma visão da escola como palco, onde os vários microcosmos das salas de aula se desenvolvem numa teia de interações inter-sistémicas”.

Quando questionados se o Coordenador do Departamento Curricular conhece minuciosamente os condicionalismos e as capacidades dos outros professores os CD2 e CD3 consideraram que não, uma vez que detêm um entendimento mais lato, a vários níveis, e que o conhecimento das capacidades dos professores ultrapassa o âmbito da sua ação. Por sua vez, o CD1 refuta esta aceção, pois, ao considerar que o Coordenador consegue “perceber o perfil, a apetência, os condicionalismos de cada docente, porque o Coordenador trabalha mais diretamente e de forma minuciosa com os docentes”. Contudo, o CD3 vai também ao encontro desta opinião, quando acrescenta que ao longo do ano letivo o Coordenador vai tomando conhecimento das particularidades dos docentes, contudo “há muita coisa que escapa ao [Coordenador]” (CD3).

Pudemos verificar uma comunhão de pontos de vista, quanto à questão que aferia se o Coordenador do Departamento é um agente de Supervisão Pedagógica, onde todos os entrevistados responderam afirmativamente. Justificaram que o Coordenador é um agente que atua em diversos campos de ação, letivos e não letivos, e em relação aos inúmeros recursos materiais e humanos, que pressupõem uma monitorização e atuação a vários níveis: avaliação, controlo, apresentação de sugestões, iniciativa, tomada de decisão, sucesso educativo dos alunos e desenvolvimento da organização escolar, tal como se pode verificar através de alguns comentários: “é um agente de Supervisão em vários contextos, através da preparação das atividades letivas e não letivas, das decisões, da avaliação do cumprimento de prazos, (...) da iniciativa, das opiniões emitidas (...), das ideias (...), da discussão sobre as necessidades de formação, da apresentação de sugestões de melhoria para a escola” (CD1); “porque há uma Supervisão [...] de alguns instrumentos de trabalho” (CD2); “[os professores] entregam as grelhas de avaliação, as quais são verificadas pelo Coordenador” (CD3).

Neste contexto, é de sublinhar a estreita aliança de opiniões evidenciada entre os CD3 e CD1, na medida em que ambos fazem alusão às práticas de interajuda, de

cooperação e de partilha como parte integrante dos respetivos processos supervisivos, tal como demonstram as seguintes afirmações: “[o Coordenador] é um agente de Supervisão em vários contextos, através da (...) cooperação nas atividades, (...) da partilha de informação (...)” (CD1); “o Coordenador deve orientar e ajudar (...) os novos colegas, (...) e os professores que sentem dificuldades em lidar com certas turmas” (CD2); “supervisionar é igual a orientar, acompanhar, ajudar. O Coordenador tem que monitorizar o trabalho dos professores, ajudá-los, orientá-los [...], a nível do processo de ensino-aprendizagem e extracurricular, fora da sala de aula” (CD3).

Face à questão que aferia se a Supervisão está patente nas atividades desenvolvidas no Departamento Curricular, obtivemos uma convergência de pontos de vista, pois os entrevistados responderam afirmativamente e fundamentaram de forma consistente as suas opiniões. Sobressai das respetivas respostas uma preocupação concedida ao plano anual de atividades, porquanto, todos os Coordenadores referiram que desencadeiam um controlo sobre os docentes, no sentido de assegurar a realização das atividades previstas. Neste sentido, destacam-se expressões como “tem de haver constantemente (...) uma Supervisão/acompanhamento do plano anual de atividades” (CD2) e a necessidade de “orientar e apoiar os colegas, no sentido de cumprir o que está pré-definido no plano anual do Departamento ” (CD3). Para além destas atividades, o CD1 apontou as desenvolvidas no contexto da sala de aula pois considera que “o Coordenador do Departamento é um agente de Supervisão em vários contextos, através da preparação das atividades letivas e não letivas.” A par desta constatação, o CD1 reforçou que a Supervisão é praticada, direta ou indiretamente, “um Coordenador supervisiona o trabalho efetuado [pelos professores do seu Departamento], de forma direta ou indireta”, mediante a informação, o questionamento, a sugestão, a orientação, a mediação, o encorajamento, a reflexão, o controlo e a avaliação, ou seja, nas suas palavras, “um Coordenador informa, questiona, sugere, orienta, media, encoraja, ao efetuar todas estas ações, está nem que seja de forma indireta, a supervisionar pedagogicamente as atitudes e valores de um profissional”. O CD2 destacou que é por meio da orientação, do acompanhamento e da interajuda que se manifesta a Supervisão e o CD3 mencionou que é através da articulação e do controlo saudável explicando que “de forma implícita [procura] saber se os professores estão a preparar as atividades que estão previstas e agendadas e se conseguem concretizar o que está previsto [mediante] uma intervenção mais direta ou indireta, é um controlo saudável e não é constante ” (CD3).

Ficamos a saber que todos os professores costumam acatar as diretrizes emanadas dos respectivos Coordenadores do Departamento, chegando sempre a uma situação consensual. Todavia, o CD1 referiu que, às vezes, as diretrizes não são logo tidas em conta, o que implica uma discussão e uma reflexão, de forma a que os professores fiquem elucidados sobre o respetivo teor e fundamento das mesmas.

Por sua vez, o CD2 marcou a diferença mediante a explicitação de uma atitude proativa, sobretudo, porque habitualmente faz uma nota preambular persuasiva, a qual assegura a concordância dos docentes face a uma dada diretriz.

Os Coordenadores evidenciaram, no seu discurso, uma preocupação em fazer transparecer uma atitude de modéstia, e descartaram sempre a assunção de uma postura ditadora, autoritária e impositiva no decurso das suas funções. A este propósito, os CD2 e CD3 acrescentaram que o acordo alcançado dá-se, essencialmente, devido ao apreço que os docentes manifestam em relação ao papel do Coordenador do Departamento e ao pressuposto de que as diretrizes emanadas constituem o trilha mais adequado.

No atinente à sua atuação enquanto Coordenadores do Departamento, os entrevistados apontaram que são responsáveis por transmitir aos docentes dos seus Departamentos as informações recebidas em sede de conselho pedagógico. O CD2 aditou que usualmente, também transmite informações provenientes da direção, dos serviços administrativos da escola e de outras instituições. Todos os Coordenadores costumam questionar os docentes acerca dos níveis de aproveitamento, de cumprimento dos programas curriculares e das estratégias adotadas em cada turma embora só um deles (CD2) proceda à questionação da pertinência de algumas atividades extracurriculares. Os entrevistados asseveraram que costumam apresentar sugestões de forma a provocar algum efeito dentro ou fora da sala de aula. Dois Coordenadores - CD2 e CD3 - explicitaram que as sugestões são efetuadas ao nível das estratégias, dos instrumentos pedagógicos e das atividades a dinamizar pelos Departamentos. Quanto à orientação, o CD3 apontou que se trata de um trabalho feito em equipa; o CD2 referiu que a orientação é do foro formal e informal e o seu homólogo CD1 acrescentou que a orientação é o papel que melhor define um Coordenador. Os CD1 e CD2 referiram que se assumem como mediadores sempre que se despoleta alguma divergência de pontos de vista. Os CD2 e CD3 sublinharam que o seu papel é determinante no entendimento entre os docentes, pelo que catalisam o diálogo e a exposição de ideias entre os professores. Neste sentido, o CD3 justifica que “o Coordenador do Departamento é um mediador, (...) é o responsável para

que haja um entendimento entre os professores. Não acho que eu é que tenho sempre razão, prefiro que aceitem as ideias dos outros do que as minhas”.

Apercebemo-nos que, na maioria das vezes, os Coordenadores motivam, incentivam, dão ânimo e um reforço positivo aos docentes, em relação a situações decorrentes do contexto da sala de aula, relacionadas sobretudo com o aproveitamento e o comportamento dos discentes, tal como se constata pela afirmação do CD2: “encorajo às vezes os professores em relação às situações ocorridas no contexto da sala de aula, dou um reforço positivo, (...) procuro motivá-los, dou-lhes sugestões para ultrapassarem determinadas dificuldades, mas nem sempre é fácil dizer aos outros como eles devem fazer”. Não obstante, é de frisar o incentivo que o CD3 manifesta aos professores, no sentido de aderirem e participarem nas atividades dinamizadas pela escola. Este acrescentou que muito raramente, necessita de motivar os docentes para efetuarem uma determinada atividade formativa.

Os Coordenadores alegaram que é feita uma avaliação informal sobre o profissionalismo dos docentes, tendo em linha de conta determinados aspetos emergentes do contexto da sala de aula e o desempenho das tarefas e funções que lhes estão incumbidas, pois “os Coordenadores (...) estão sempre a avaliar, não atribuem uma nota, [nem] emitem juízos de valor. O Coordenador [sabe] se o docente planifica, cumpre os critérios de avaliação, cumpre prazos, cumpre diretrizes, se empenha nas tarefas”(CD1). E acrescenta que ao informar, questionar, sugerir, orientar, mediar e encorajar está a avaliar. Os CD2 e CD1 proferiram que é exercido um controlo sobre o trabalho dos professores, no sentido de assegurar que estão a ser seguidas as orientações da direção da escola pois “quer se queira quer não, [o Coordenador] controla e avalia (...) avalia ações, avalia atitudes, realização e cumprimento de tarefas” (CD1). Contudo, ressaltam que esta atitude controladora não pode ser confundida com uma postura manipuladora e narcisista. O CD3 alienou a aceção pejorativa do termo, “(...) exercício de poder sobre os outros” (Alarcão & Tavares, 2003: 145) e atestou que se trata de uma ótica de acompanhar e de ajudar os professores.

A este propósito, Alarcão e Tavares (2003: 145) afirmam que

Não se pretende que os supervisores tenham uma função de inspeção, no sentido da verificação da execução de políticas exteriores à escola. Pretende-se, sim, que, fazendo parte do coletivo da escola, sintam a responsabilidade de dinamizar as iniciativas que

visem a melhoria da qualidade da educação, de acordo com o projeto que a escola construiu para si e que incluem a formação e avaliação dos recursos humanos.

Os entrevistados encontram-se em uníssono quando referem que a Supervisão do Coordenador do Departamento interfere no processo de ensino/aprendizagem. As perspectivas dos CD2 e CD3 complementam-se, porquanto referem que a discussão desencadeada em torno da realidade de uma turma, no que toca aos balanços do aproveitamento, do cumprimento de programas, à detecção de dificuldades e à definição das estratégias de superação, à verificação dos critérios de avaliação, exerce, inevitavelmente, um efeito sobre o processo de ensino/aprendizagem pois a “discussão que se faz em relação à identificação das dificuldades e definição das estratégias, tem repercussão no processo de ensino/aprendizagem, no sentido de colmatar certas lacunas dentro da sala de aula ” (CD2). “Tudo aquilo que fazemos quanto às sugestões, às orientações, ao balanço do cumprimento de programas e do aproveitamento, tudo isso influencia o processo de ensino aprendizagem. Através da avaliação / balanço por período, os professores (...) procuram melhorar o processo de ensino-aprendizagem” (CD3).

Depreende-se uma estreita relação entre “Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2003:45), assim, a Supervisão pressupõe uma visão, concomitantemente, abrangente e profunda da organização escolar, de modo a garantir a efetiva orientação do processo de ensino/aprendizagem e do desenvolvimento e da ação do professor, na instituição escolar como um todo.

Assim, o processo supervisivo não visa apenas

(...) o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes, numa palavra, refere-se a toda uma filosofia de ensino e educação que faz do professor um “intelectual crítico”, no dizer de Giroux (1988), e que acentua a dimensão ética e política, ou a dimensão de cidadania ativamente vivida, da profissão de professor (Alarcão & Tavares, 2003:119).

Os CD1 e CD2 consideraram que a função do Coordenador do Departamento influencia a formação contínua dos docentes, ao conceber um momento de auscultação das carências formativas dos docentes, as quais possibilitam sanar as dificuldades sentidas

pelos professores e potenciar o processo de ensino/aprendizagem, tal como enfatiza este último entrevistado quando refere “vou auscultá-los e perceber onde é que sentem mais dificuldades. Por vezes, sugiro e encorajo um professor a fazer determinada atividade formativa, de forma a sanar certas dificuldades”. A este propósito o CD3 refere a sua iniciativa ao afirmar que “no início do ano letivo fazemos uma lista com as necessidades de formação”.

Os entrevistados observaram, além disso, que possuem um conhecimento profundo da organização escolar. Cabe, neste âmbito, fazer referência à conceção de função supervisiva abraçada por Nérici (1974: 29), trata-se de uma “visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola”. Consequentemente, os CD2 e CD3 remeteram esse conhecimento para o projeto educativo da escola, sendo que os Coordenadores do Departamento estão incumbidos da sua elaboração e avaliação. Este documento concede-lhes uma visão ampla e um horizonte alargado acerca da organização escolar. Os Coordenadores integram-se, deste modo, “(...) na política da escola em cuja definição, aliás, devem ter participado” (Alarcão & Tavares, 2003: 145). O CD3 refere, ainda, que a par disto, acresce a estreita relação entre os Coordenadores do Departamento e o órgão de gestão da escola e o papel que exercem na elaboração do PAE. Os CD1 e CD2 partilham da mesma opinião, ao considerarem que o Coordenador do Departamento, também, dispõe de um entendimento peculiar do perfil de cada professor, pois o seu lugar de destaque na hierarquia da organização escolar, permite “compreender a razão das escolhas dos professores e daquilo que foi feito (..) em relação à identificação das dificuldades ” (CD2) assim como “[saber] se o docente planifica, cumpre os critérios de avaliação, cumpre prazos, cumpre diretrizes, se empenha nas tarefas. ” (CD1).

É de sublinhar que os Coordenadores do Departamento

[p]ara além de colaborarem no desenvolvimento do projeto educativo, atribuem-se-lhes a função de compreender o papel que nele desempenham os vários intervenientes e as potencialidades que detêm, a fim de que saibam incentivar as iniciativas propostas, ascendentes e descendentes, e criar condições para que estas sejam uma realidade em movimento (Alarcão & Tavares, 2003: 147).

Por fim, os entrevistados apontaram que costumam interferir na organização escolar pois consideram que “o trabalho desenvolvido por um Departamento influencia a gestão da escola, o processo de ensino aprendizagem ” (CD3). Os restantes entrevistados partilharam da mesma opinião e referem que esta acontece através da elaboração de documentos, da definição e do desenvolvimento de atividades. É importante ressaltar que o CD1, a par disso, acrescentou que interferem ao refletirem a escola como coletivo, ao melhorarem a sua atuação, ao coordenarem os docentes, através da capacidade de iniciativa, da atitude proativa e dinâmica. O CD2 destacou que o Coordenador do Departamento costuma interferir, quando presta ajuda a um docente, que se depara ante uma situação problemática e quando institui um elo de ligação entre os alunos, professores e encarregados de educação. Destarte, Alarcão e Tavares (2003: 146) referem que

uma cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento cria-se pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver colaborativamente, os problemas com que se defronta e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes.

12. Análise e triangulação dos dados

A análise conjunta dos dados apresentados anteriormente, permite-nos inferir algumas relações que agrupamos por elementos de análise.

a) Conceito de Supervisão Pedagógica

A partir dos inquéritos realizados aos docentes, foi possível detetar a existência de uma transversalidade concetual inerente ao conceito de Supervisão Pedagógica, onde coexistem definições que envolvem simultaneamente atividades de controle e de orientação.

Nas respostas obtidas, a Supervisão Pedagógica aparece entendida como a atividade que trata da regulação, do controle e da orientação contínua da prática docente, assim como do acompanhamento de todo o processo de ensino/aprendizagem, alargando-se ao apoio a todos os intervenientes na instituição escolar. Ressaltam as ações de regular,

orientar, conhecer, compreender, intervir, avaliar, acompanhar, verificar, controlar e apoiar, as quais incidem sobre a prática pedagógica dos docentes, dentro e fora do contexto da sala de aula, e ainda associadas à gestão organizacional das escolas.

Porém, nos docentes do DCE percebem-se as ideias de inspeção e controle dos professores, mediante a monitorização de todo o processo pedagógico, embora tais procedimentos sejam positivos visto que têm como objetivo a melhoria daquele.

Paradoxalmente, a inspeção é apontada como algo que catalisa a reflexão e avaliação de todas as práticas. É também neste Departamento que o conceito surge acompanhado da referência às competências do Coordenador, pois estas capacidades pressupõem que o Coordenador deverá ser alguém com competências e especialização ao nível da análise e da coordenação.

Por sua vez, também os Coordenadores consideraram que o conceito de Supervisão Pedagógica é indissociável de um conjunto de ações que norteiam o seu desempenho profissional, tais como: orientar e regular a prática pedagógica, ajudar, acompanhar, monitorizar e colaborar com os professores. Contudo, a ideia de inspeção foi igualmente apontada por um Coordenador que subtilmente a encarou numa perspetiva positiva e de melhoria.

b) As funções legais do Coordenador do Departamento Curricular enquadram-se no paradigma da Supervisão Pedagógica

Todos os inquiridos consideraram que as funções legais do Coordenador do Departamento Curricular se enquadram no paradigma da Supervisão Pedagógica e das ideias expressas emergem os conceitos de supervisionar, orientar e acompanhar, as quais consideram intrínsecas à função supervisiva.

No tocante à opinião emitida pelos Coordenadores do Departamento as suas funções enquadram-se no paradigma da Supervisão Pedagógica, uma vez que esta é intrínseca ao exercício das funções de coordenação e que se consubstancia nas atitudes de controlar, acompanhar, ajudar, auscultar, questionar, coordenar, informar e avaliar.

c) Realização do papel de Supervisão

Para os inquiridos o papel de Supervisão é realizado quer direta quer indiretamente, mediante ações de coordenação, avaliação, monitorização e orientação da prática

pedagógica, letiva e não letiva, indissociáveis ao exercício da função de Coordenador do Departamento. O Coordenador do Departamento mantém uma estreita relação com os órgãos de gestão e com os restantes docentes, sendo a sua atuação determinante na concretização dos objetivos do PEE e na promoção do trabalho colaborativo. O Coordenador constitui um profissional que catalisa a reflexão e o diálogo, acerca das práticas e da ação dos professores.

Para os Coordenadores a sua atuação supervisiva desenvolve-se tacitamente ou de forma explícita, tal como referem os docentes, e desenvolve-se em reuniões formais ou informais. Consideram que supervisionam o trabalho efetuado pelos professores do Departamento bem como as respetivas atitudes e valores através das seguintes ações: informar, questionar, sugerir, orientar, mediar, encorajar. Consideram a necessidade de efetuar um controlo subtil de forma a assegurar o cumprimento dos objetivos da escola pelos docentes do Departamento.

d) Necessidade de um perfil específico/ formação específica para desempenhar o cargo de Coordenador do Departamento Curricular.

A quase totalidade dos docentes consideraram que é necessário um perfil específico/formação específica para se desempenhar o cargo de Coordenador do Departamento Curricular visto que este constitui o pilar dos órgãos de gestão e de desenvolvimento da escola. Por conseguinte, este papel incumbirá a alguém com atributos a vários níveis, nomeadamente, capacidades pedagógicas, de interrelação, de diálogo, de saber escutar, de liderança e de dinamismo. Um inquirido do DCE acrescentou que a experiência é também fundamental.

Para um dos Coordenadores, o exercício do cargo requer a assunção de um conjunto de requisitos fundamentais, como a organização, responsabilidade, justiça, capacidade de ouvir os outros, mediação, iniciativa, atitude proativa e consensual, preocupação em saber mais e estar atualizado.

e) O Coordenador conhece os condicionalismos e as capacidades dos docentes

Apenas um terço dos inquiridos consideraram que o Coordenador conhece os condicionalismos e as capacidades dos docentes e justificaram a sua afirmação alegando que esse conhecimento advém das sugestões de melhoria da prática pedagógica e da

Supervisão do seu trabalho. Sendo o gestor pedagógico que está mais próximo dos professores e da prática letiva, possui um conhecimento das práticas adotadas pelos seus pares. Porém, dois inquiridos discordaram, um do DCE e outro do DE, justificando que só a observação de aulas permitiria um efetivo conhecimento e avaliação das capacidades dos seus pares.

A este propósito dois Coordenadores consideraram que não dispõem desse entendimento, dado que possuem um conhecimento mais lato, a vários níveis, e que o conhecimento das capacidades dos professores ultrapassa o âmbito da sua ação. Ao invés, um dos Coordenadores referiu que consegue perceber o perfil, a apetência, os condicionalismos de cada professor porque trabalha mais diretamente e de forma minuciosa com os docentes.

f) Os Coordenadores dos Departamentos expressam características de Supervisão

Todos os inquiridos afirmaram que o Coordenador do Departamento expressa características de Supervisão, pois está incumbido de observar, avaliar, corrigir, monitorizar, orientar, coordenar, superintender, acompanhar, ajudar e refletir, no que toca à prática pedagógica e ao processo de ensino/aprendizagem, de forma a colmatar determinadas dificuldades e a permitir que se alcancem os objetivos da instituição escolar.

Destacam-se funções ao nível da planificação, o auxílio, a liderança, a comunicação, a informação, a organização e o controlo, bem como a capacidade de potenciar a reflexão e o diálogo. Agrupámos as suas perceções em seis grandes categorias que colocámos por ordem de grandeza: **ajuda, avaliação, coordenação, reflexão, informação, correção**. Assim, de entre as funções do Coordenador do Departamento os docentes destacaram essencialmente a de **orientação** seguindo-se a de **avaliação**. A sua ação supervisiva patenteia-se essencialmente em atitudes de **ajuda, acompanhamento e colaboração**, seguindo-se atitudes de **avaliação** e de **coordenação**, que pressupõem a liderança e o controlo. Embora a **reflexão** constitua um processo fundamental na dimensão supervisiva e para o sucesso da instituição escolar, podemos constatar que na generalidade os docentes não a enfatizaram.

Também para os Coordenadores coordenar o Departamento significa levar a cabo o papel de Supervisão. Assim sendo, a coordenação pressupõe um conjunto de níveis de atuação supervisiva, tácita e / ou explícita, tais como: a cooperação, a coordenação, a supervisão, a orientação e a avaliação. Os Coordenadores avaliam informalmente as ações

e as atitudes dos professores dos seus Departamentos e a realização e cumprimento de tarefas (CD1), ou seja, há um controlo do exercício profissional do docente fora do âmbito da sala de aula.

g) Modo como se expressa a Supervisão do Coordenador nos Departamentos Curriculares

A maioria dos docentes inquiridos consideraram que a Supervisão do Departamento Curricular se expressa *sempre*, ou *muitas vezes*, na **definição e estabelecimento de objetivos comuns para o Departamento**, na **promoção da cooperação entre os docentes**, na avaliação e orientação das suas tarefas e no **acompanhamento e avaliação dos alunos**.

A **promoção da articulação curricular e extracurricular** e a **criação de situações de formação contínua** nem sempre constituem atitudes supervisivas. Os membros do DE são os únicos que consideraram a inexistência de alguns aspetos de índole supervisiva, tais como o **reforço da articulação interdisciplinar**, de apoio, orientação, estímulo da eficácia e da cooperação entre os professores. No DCE três inquiridos destacaram que a Supervisão decorre da **criação de situações de formação contínua** e da **coordenação de atividades e de projetos**. O mesmo número de inquiridos revelou que o processo supervisivo se patenteia mediante o **desenvolvimento do PEE**. No que toca ao DCS a Supervisão expressa-se também quando o Coordenador **torna os professores conscientes do seu esforço por objetivos comuns, facilita a cooperação entre os docentes e os órgãos de gestão da escola e avalia as tarefas levadas a cabo**.

Segundo os Coordenadores a sua Supervisão Pedagógica é exercida sobre diversos campos de ação, letivos e não letivos, e em relação aos inúmeros recursos materiais e humanos, que pressupõem uma monitorização e atuação a vários níveis: avaliação, controlo, apresentação de sugestões, iniciativa, tomada de decisão, sucesso educativo dos alunos e desenvolvimento da organização escolar. Neste contexto, é de salientar a estreita aliança de opiniões evidenciada entre os CD3 e CD1, na medida em que ambos fazem alusão às práticas de interajuda, de cooperação e de partilha como parte integrante da Supervisão. O CD2 destacou que a Supervisão se expressa por meio da orientação, do acompanhamento e da interajuda.

h) Atitudes do Coordenador do Departamento Curricular

As atitudes de mediação e de conciliação foram, no DE, unanimemente imputadas ao Coordenador do Departamento, destacando-se ainda, tal como no DCE e no DL a indicação que **participa sempre na resolução de problemas e trabalha em estreita aliança com a direção da escola e com outras instâncias de gestão**. O encorajamento, o apoio, a atenção, a orientação e o **desenvolvimento de projetos** foram ainda assinalados, bem como a avaliação e a monitorização que se centram quer nas atividades dos docentes quer na instituição. A noção de controle foi apresentada no DL enquanto que no DCS se enfatizou o **desenvolvimento de estratégias de observação e reflexão**, contrariamente aos restantes Departamentos Curriculares onde esta opinião teve menos ênfase.

Conseguimos perceber da abordagem feita aos Coordenadores o entendimento de que lhes compete a Supervisão direta ou indireta das atitudes e valores dos professores, de modo formal ou informal, e a mesma se traduz nas seguintes atitudes: informar, questionar, sugerir, orientar, mediar, encorajar, refletir, controlar (de forma salutar) e avaliar. Ao desenvolverem estas atitudes estão a supervisionar pedagogicamente as atitudes e valores da profissionalidade docente. Ressalta das suas opiniões uma preocupação concedida ao PAE, na medida em que todos referiram que desencadeiam um controlo, orientação e apoio sobre os docentes, no sentido de assegurar a realização das atividades previstas. Um dos entrevistados destacou a atitude cooperativa uma vez que a Supervisão se assume essencialmente como uma co-ajuda.

i) Atributos pessoais do Coordenador do Departamento

As características apontadas aos diversos Coordenadores desvelam posições onde estes são considerados **compreensivos, reflexivos, sociáveis e enérgicos, transformando as ideias em ação**. Acrescem qualificativos como **diligente, socialmente consciente, autoconfiante, organizado, observador e avaliador**.

A **manipulação** e o **egocentrismo**, características rejeitadas pelos docentes dos DE e DCE, são ao invés, referidas, ainda que de forma pouco acentuada, nos outros dois Departamentos.

Apesar de não termos aflorado esta questão diretamente junto aos entrevistados, a partir dos seus pontos de vista conseguimos perceber algumas das suas características

peçoais. Deste modo, apercebemo-nos que, na maioria das vezes, os Coordenadores motivam, incentivam, dão ânimo e um reforço positivo aos docentes, ajudam a encontrar soluções para os problemas, têm capacidade de mobilização, são líderes, refletem a escola como coletivo, são avaliadores, catalisam o diálogo e a exposição de ideias entre os professores, e assumem-se como mediadores. Contudo, subjaz a noção de que exercem um controlo sobre o trabalho dos professores, no sentido de assegurar que estão a ser seguidas as orientações da direção da escola. No entanto, os Coordenadores sublinharam que a sua atitude controladora de modo algum deverá ser encarada como manipulação, dominação e narcisismo. O CD3 alienou a aceção pejorativa do termo e assegurou que se trata de acompanhar e de ajudar os professores. O CD3 evidencia uma certa modéstia no seu discurso, quando refere que não considera que seja sempre detentor da razão, “(...) prefiro que aceitem as ideias dos outros do que as minhas”. Por sua vez, o CD2 evidenciou no seu trajeto profissional a adoção de uma atitude proativa com efeitos persuasores, a qual assegura a concordância dos docentes face a uma certa diretriz. O acordo alcançado entre os docentes dá-se, também, devido ao apreço que os docentes manifestam em relação ao papel dos respetivos Coordenadores e ao pressuposto de que as diretrizes deles emanadas constituem o trilho mais adequado.

Os Coordenadores alegaram que efetuam uma avaliação informal sobre o profissionalismo dos docentes, tendo em linha de conta determinados aspetos emergentes do contexto da sala de aula e o desempenho das tarefas e funções que lhes estão incumbidas.

j) Níveis de interferência da Supervisão do Coordenador do Departamento Curricular no processo de ensino/aprendizagem

Os inquiridos consideraram que a Supervisão interfere no **diálogo**, na **criação de um ambiente formativo estimulador**, na **comunicação e relacionamento profissional** e no **conhecimento da escola, da sua cultura, do seu projeto, e dos seus constrangimentos** assim como na **identificação das dificuldades dos alunos**, na **melhoria da prática docente do professor** e na **orientação a nível pedagógico**. Destacaram que a Supervisão tem interferência na **resolução de problemas**, na **definição de estratégias de superação das dificuldades**, na **melhoria do aproveitamento dos alunos**, na **definição e reforço de atividades para um maior desenvolvimento das competências dos alunos**, e no **estabelecimento de relações entre a reflexão, a planificação, a ação e a avaliação**.

Alguns dos docentes do DCE não se posicionaram quanto ao facto de a Supervisão ter interferência nas **metodologias de investigação-ação-formação**. A opinião acerca da interferência do Coordenador no **aumento da coação** foi também omitida nos DE, DL, cujos docentes optaram por *não concordar nem discordar*.

A reflexão sobre as práticas adquiriu maior ênfase nos DL e DCS, onde a maioria dos docentes acentuou a interferência do supervisor no processo de ensino/aprendizagem relativamente àquele aspeto. Alguns inquiridos consideraram que a interferência do Coordenador não fomenta a **autonomia profissional**.

Por outro lado, os entrevistados encontram-se em uníssono quando referem que a sua Supervisão interfere no processo de ensino/aprendizagem. As perspetivas dos CD2 e CD3 complementam-se, porquanto referem que a discussão desencadeada em torno da realidade de uma turma, no que toca aos balanços do aproveitamento, do cumprimento de programas, à deteção de dificuldades e à definição das estratégias de superação, à verificação dos critérios de avaliação, exerce, inevitavelmente, um efeito sobre o processo de ensino/aprendizagem. Trimestralmente desenvolvem e fomentam uma série de ações, tais como, sugerir, orientar, avaliar, estabelecer balanços, as quais exercem um papel determinante no processo de ensino/aprendizagem, porquanto impulsionam a sua melhoria e eficácia.

k) A influência da Supervisão do Coordenador do Departamento na formação contínua dos professores

A grande maioria dos professores considerou que a Supervisão do Coordenador exerce influência na **promoção da formação contínua e da atualização profissional** (DE). A maioria dos professores do DL considerou que aquela interfere ao nível da **deteção das áreas com lacunas de formação**, da **regulação do processo de formação**, da **criação de uma cultura de formação profissional**, bem como no que diz respeito ao **apoio de contextos de formação**, ao **estímulo do autoconhecimento** e ao **fomento da melhoria profissional**. Apenas um docente considerou que a Supervisão *nunca* e / ou *raramente* interfere no papel de **deteção das áreas com lacunas de formação**.

Por sua vez, os Coordenadores consideraram que a sua função influencia a formação contínua dos docentes, tendo em conta que após auscultarem as dificuldades e as carências formativas dos docentes elencam as necessidades de formação dos professores e encorajam a frequência das atividades formativas.

l) Conhecimento da organização escolar pelo Coordenador do Departamento

Quando questionados sobre o conhecimento do Coordenador do Departamento face à organização escolar, todos os inquiridos consideraram que aquele a conhece em profundidade. Justificaram a sua perspetiva tendo em conta a estreita relação entre o Coordenador do Departamento e os órgãos de gestão e o facto deste gestor pedagógico participar de forma dinâmica e ativa nas diferentes valências educativas, entre as quais a execução dos documentos orientadores da escola, que lhe conferem identidade. Apenas um professor do DE discordou alegando que a organização escolar é uma estrutura complexa com imensas variáveis.

Tal como os docentes, também os Coordenadores consideraram que possuem um conhecimento profundo da organização escolar. Os CD2 e CD3 remeteram esse conhecimento ao lugar que ocupam na hierarquia da organização escolar; à responsabilidade que exercem na elaboração do PAE e do PEE, bem como a estreita relação que mantêm com o órgão de gestão da escola.

m) Níveis de interferência da Supervisão do Coordenador do Departamento na organização escolar

A interferência da Supervisão Pedagógica do Coordenador do Departamento Curricular na organização escolar faz-se sentir, na opinião dos professores inquiridos, nos seguintes aspetos: promoção do sucesso educativo; interação entre todos os membros da comunidade educativa; promoção de atividades de âmbito local, regional ou nacional; criação de uma escola amiga do ambiente; incremento do empenho pessoal; visitas de estudo; definição e diversificação das atividades lúdico-didáticas; promoção do trabalho de equipa; participação em atividades ligadas às tradições e cultura locais; combate à indisciplina na escola e na promoção de um ambiente atrativo para a aprendizagem.

Por seu turno, os Coordenadores apontaram que a sua Supervisão tem impacto na organização escolar, nomeadamente na gestão da escola e no processo de ensino aprendizagem. Isto é, a sua interferência faz-se sentir aquando da elaboração de documentos, da definição e desenvolvimento de atividades, da coordenação dos docentes, e sempre que estabelecem um elo de ligação entre os alunos, professores e encarregados de educação.

CONCLUSÃO

Este espaço está reservado à delineação das conclusões da nossa investigação. A partir do restabelecimento da sequência de exibição e de análise dos dados, salientamos os aspetos mais relevantes que nos possibilitaram caracterizar a Supervisão Pedagógica que emerge da coordenação dos Departamentos Curriculares.

O nosso trabalho tem como sustentáculo um conjunto de objetivos que regularam todo o processo na consecução dos itinerários previamente inventariados.

Mediante o estudo que desencadeamos, pudemos concluir que a aceção de Supervisão reportada à inspeção encontrava-se em consonância com as imposições burocráticas do sistema educativo citadino do final do século XIX. Todavia, a Supervisão assim entendida logo se extinguiu, conhecendo variações ao longo do tempo, tornando-se numa área específica circunscrita à pedagogia e aos propósitos de ensino. Tal como a noção de Supervisão, o papel do supervisor sofreu uma reconfiguração com o passar dos anos.

O multifacetado leque de experiências na área da Supervisão possibilitou a sua ampliação aos diversos contextos formativos da instituição escolar. Embora se reporte ao processo de ensino e aprendizagem, a sua aceção conhece igualmente outros âmbitos, alargando-se à organização escolar como um todo e rompendo com as aceções pejorativas. Trata-se de um processo que decorre essencialmente aquando da orientação da prática pedagógica de um recém professor, por parte de um docente mais experiente aquando da formação profissional inicial, mas que se amplia à formação contínua e ao desenvolvimento da instituição escolar.

Atualmente, a Supervisão Pedagógica constitui um processo que possibilita a melhoria da prática pedagógica do professor; o fomento do seu potencial de aprendizagem e do processo reflexivo a nível profissional.

Ficou ultrapassado o conceito de professor enquanto mero técnico educacional e agente de reprodução social, ao qual não era reclamado qualquer processo de reflexividade e de pesquisa.

Com este estudo procuramos reforçar os requisitos indispensáveis a uma profissão, tais como: o saber, sistematizado num conjunto de conhecimento específico, que impõe uma formação, a autodeterminação, para praticar esse saber, a notoriedade que a

sociedade lhe atribui e os procedimentos éticos no desempenho da atividade, mediante a definição de um código deontológico.

O saber inerente aos professores estrutura a sua profissionalidade e dissemina particularidades e formas de expressão específicos.

O desenvolvimento da identidade dos professores desenrola-se através de ações complexas de inclusão e de distinção social e profissional, emergentes da estruturação da vida escolar e das relações interpessoais, sobretudo no contexto da formação contínua.

Ao professor são-lhe atribuídas várias dimensões profissionais, sobretudo ao nível de gestão, assistência social, enfermagem, psicologia, que num campo de atuação tão vasto, se traduz na diminuição de identidade profissional.

Verificamos que a atuação do gestor intermédio requer um perfil profissional particular e um rol de competências contextualizadas ao nível da Supervisão escolar onde se inclui o desenvolvimento do PEE. Dos cargos de gestão intermédia, fazem parte o Coordenador do Departamento Curricular; o Delegado de Disciplina; a Coordenação de Ciclo; o Diretor de Turma e o Coordenador do Curso do Ensino Recorrente.

De entre as competências do gestor intermédio destacam-se o apoio e a Supervisão de várias atividades e tarefas, assim como dos professores que participam na sua elaboração. É fundamental a qualificação dos profissionais, mediante a detenção de determinadas especificidades de formação adequadas ao exercício de cargos de apoio e de Supervisão de Projetos Educativos e dos docentes que participam na sua realização.

O cargo de Coordenador do Departamento Curricular é constituído por um professor profissionalizado, eleito pelos Delegados de Disciplina do mesmo Departamento, tendo em consideração as suas capacidades a nível pedagógico e científico.

O cargo de Coordenador do Departamento Curricular deve ainda ser desempenhado por professores que detenham uma formação especializada em áreas como organização e desenvolvimento curricular ou em Supervisão Pedagógica e formação de formadores, ou em avaliação do desempenho docente ou administração educacional. Pois a assunção de uma escola de qualidade é assegurada pela existência de um corpo docente devidamente qualificado.

A identidade da organização escolar deve-se refletir no PEE, o qual “(...) resume aquilo que a escola pretende ser e o que está a realizar para o conseguir: é o seu cartão de apresentação” (Canário, 1992: 117, *cit in* Costa, [1997] 2003: 53). O PEE constitui, de acordo com Batista, *et al* (2012), uma carta de afirmação da escola, na qual são

prevalentes os propósitos e o planeamento estratégico para a sua concretização e pressupõe a mobilização dos interlocutores implicados no processo.

A nossa pesquisa empírica situou-se no âmbito de uma investigação mista, concomitantemente qualitativa e quantitativa, focada na metodologia de “estudo de caso intrínseco ou particular”. Esta metodologia permitiu a utilização de vários instrumentos de coleta de dados, possibilitando colher inúmeras informações de diferentes modos. Possibilitou o confronto de fontes, metodologias e instrumentos diferenciados, designadamente a análise documental e bibliográfica, as entrevistas e os inquéritos por questionário.

Apesar de a Supervisão ser extensível a todos os atores educativos, procuramos compreender e interpretar o desempenho do Coordenador do Departamento Curricular, por aquele potenciar a reflexão em torno da cultura organizacional, sobretudo em relação aos recursos, aos processos e aos resultados e por exercer um papel crucial na organização escolar enquanto potenciador de condições de sucesso a todos os intervenientes do contexto educativo.

A partir destes pressupostos, procuramos identificar e esclarecer as características de Supervisão inerentes à atuação do Coordenador do Departamento Curricular. Deste modo, tivemos a preocupação de enumerar e problematizar o exercício protagonizado pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares mediante um estudo de caso. Em nosso entender, a análise que efetuamos sobre o seu desempenho profissional permitiu reforçar a definição multifacetada que a Supervisão Pedagógica acarreta.

No presente trabalho a ênfase do paradigma qualitativo tratou-se da escolha mais apropriada, devido à natureza interpretativa do nosso campo de ação, reportada às relações sociais da realidade escolar, particularmente as relações interpessoais entre os Coordenadoras do Departamento Curricular e a comunidade educativa.

Para além deste paradigma, trilhamos o itinerário de um investigador quantitativo e qualitativo, tendo em conta os procedimentos empregues, a aplicação de inquéritos por questionário aos sujeitos empíricos, que permitiram a mensurabilidade de alguns dados descritivos.

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, estes permitiram investigar no terreno informação de qualidade. Enquanto, os procedimentos de leitura procuram sobretudo asseverar a qualidade da problematização, as entrevistas e as metodologias complementares possibilitaram-nos aceder ao contexto experienciado pelos sujeitos empíricos.

Os inquéritos por questionário são instrumentos padronizados quer no texto das questões quanto na sua sequência. De modo a assegurar a analogia das respostas obtidas por todos os sujeitos, foi fundamental que cada questão fosse formulada similarmente a cada sujeito, não havendo lugar a adaptações individuais.

No nosso estudo recorreremos ainda à entrevista *semidirigida* ou semiestruturada, enquanto técnica que permitiu a recolha de dados descritivos, emergentes da linguagem da própria pessoa, permitindo-nos o desenvolvimento intuitivo de uma percepção, relativamente à forma como os sujeitos entendem os inúmeros contextos da realidade. A entrevista orientou-se por um guião antecipadamente definido, constituído por várias questões, que foram expostas e ajustadas a cada um dos entrevistados, segundo uma ordem flexível. Optamos pela gravação áudio das entrevistas, situação que simplificou o emprego deste instrumento de coleta de dados, porquanto excluiu a necessidade de fazermos apontamentos escritos. Aliás, esta escolha ampliou os nossos níveis de concentração e disponibilidade para conduzirmos o diálogo de forma a recolhermos informação o mais eficaz possível.

Subjazem ainda outras fontes de informação à nossa investigação, nomeadamente a análise documental e bibliográfica. A primeira permitiu-nos extrair dados relativos à escola em estudo, através da análise dos documentos que caracterizam o processo de autonomia das instituições de ensino, designadamente, o PEE, o PAE, o RI e os Regimentos dos Departamentos Curriculares, que nos deram conta da sua oferta formativa, orgânica e composição e foi consultada alguma legislação, a qual permitiu o aprofundamento dos conhecimentos acerca da estrutura organizativa dos Departamentos Curriculares e das competências atribuídas ao Coordenador e ao Departamento Curricular. Mediante a pesquisa bibliográfica tivemos a possibilidade de abraçar rapidamente um número de publicações amplo e de ir ao encontro do problema, quando retornamos a obras já conhecidas. Trata-se de uma técnica que favoreceu a recolha de ideias profícuas de acordo com o tema e / ou os objetivos concretos delineados para a investigação, para alcançarmos um panorama concetual sólido e atual.

O caso que investigamos reportou-se a uma escola pública dos 2.º e 3.º ciclos localizada no norte da Ilha da Madeira. Por se tratar de uma escola de reduzidas dimensões, decidimos não revelar a sua identidade de modo a assegurar o anonimato dos inquiridos.

A escola em estudo possui os Departamentos Curriculares das Expressões, das Línguas, das Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias e das Ciências Humanas e

Sociais. E deles fazem parte os docentes dos diferentes grupos de recrutamento e áreas disciplinares, os quais elaboram os respetivos Regimentos.

Todos os docentes foram sujeitos de investigação aos quais se aplicaram os inquéritos por questionário. Aos Coordenadores dos Departamentos das Línguas, das Ciências Humanas e Sociais e das Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias foi efetuada uma entrevista individual. O Coordenador do Departamento das Expressões não foi abrangido por este estudo, por se tratar da investigadora do presente estudo.

No nosso trabalho estão subentendidas as questões éticas, na medida em que foi assegurado um nível de coerência relativo à concordância que foi estabelecida com cada um dos sujeitos empíricos, aos quais foram aplicados os inquéritos por questionário, as entrevistas, bem como aos pedidos de autorização para encetar este estudo. A ordem ética foi ainda assegurada mediante a garantia do anonimato dos interlocutores e da escola e do uso das informações exclusivamente para a finalidade indicada.

Seguidamente, apresentamos as conclusões do nosso estudo, desenhadas a partir dos objetivos de investigação, mediante o tratamento e análise dos dados obtidos através do emprego dos inquéritos por questionário e das entrevistas, confrontados e analisados à luz dos dados decorrentes da pesquisa bibliográfica e documental. Deste modo, averiguamos o grau de cumprimento dos objetivos que traçamos para este trabalho de investigação.

Objetivo número 1: Identificar as características de Supervisão evidenciadas pelos Coordenadores do Departamento Curricular no exercício do seu cargo.

A atuação do Coordenador do Departamento compreende o desenvolvimento de inúmeros processos, que através da dinamização e da mobilização dos diferentes recursos visam sistematicamente a mudança e a obtenção de melhores resultados. O exercício deste profissional espelha uma pluralidade de características imprescindíveis, na conquista dos objetivos e das metas estabelecidos para a organização escolar e na reflexão crítica sobre a atuação dos vários intervenientes educativos.

Características essas, que se circunscrevem ao âmbito da Supervisão, as quais se traduzem nas competências de observação, de planificação, de liderança, de comunicação, de informação, de organização e de controlo na análise, na reflexão em conjunto, no trabalho em equipa, na atenção sobre as capacidades e motivações de cada um, na avaliação, correção, orientação, articulação, coordenação, acompanhamento e

ajuda, com o intuito de assegurar os níveis de eficácia da prática pedagógica e, consequentemente, do processo de ensino/aprendizagem.

O desempenho deste profissional preconiza a articulação entre o Departamento e os órgãos de gestão da escola, e a ligação entre os docentes e o conselho pedagógico. Trata-se do ator educativo que está mais próximo dos professores e da prática letiva. Constitui-se um facilitador da reflexão e do diálogo e conhece as práticas adotadas pelos seus pares.

Estes pressupostos assentam numa Supervisão de índole colaborativa e contextualizada, efetuada de modo formal e informal, a qual se processa ao longo dos diferentes momentos do trilha traçado pelo Coordenador do Departamento. A Supervisão que realiza, afasta-se do âmbito da formação inicial e da abordagem unilateral.

Este cargo pressupõe a assunção de um perfil específico, fundamental a qualquer outra profissão, embora em muitos casos este perfil se vai construindo ao longo do tempo. Contudo, subjaz a ideia de um cargo que, pela hierarquia que ocupa, requer determinadas competências, conhecimentos, atitudes e uma formação especializada.

Os Coordenadores consideram que possuem um conhecimento genérico das capacidades e dos condicionalismos dos outros professores facto que advém da estreita relação que mantêm com os docentes. Porém, nem todos os docentes concordaram com este conhecimento pois para tal seria necessário que o Coordenador acompanhasse diretamente o processo de ensino / aprendizagem, no contexto da sala de aula.

De acordo com a perspetiva dos professores o Coordenador desenvolve a Supervisão Pedagógica sempre que procede à orientação e à regulação da sua prática pedagógica, à ajuda, ao acompanhamento e ao apoio no desenvolvimento das suas carreiras profissionais na vertente curricular e extracurricular.

Constatamos que o Coordenador desenvolve uma ação supervisiva que se reporta ao papel de acompanhamento, ajuda, colaboração, observação, visualização, avaliação, coordenação, superintendência, liderança e controlo. A ação supervisiva é operacionalizada em menor grau mediante as práticas de correção, comunicação, informação, articulação e planificação.

Para que a Supervisão constitua uma prática frutífera, é fundamental que o supervisor evidencie as capacidades de dar atenção, escutar, entender, interpretar, expressar respostas pertinentes, comunicar, explicar, colaborar e questionar.

Objetivo número 2: Apontar as características de Supervisão Pedagógica subjacentes à coordenação dos Departamentos Curriculares.

A Supervisão que subjaz às atividades desencadeadas na coordenação do Departamento Curricular, operacionaliza-se de forma formal ou informal, em relação às atividades letivas e não letivas, ao longo de todo o processo desenvolvido pelo Coordenador do Departamento.

Constatamos que este agente de Supervisão Pedagógica, pelo lugar que ocupa na hierarquia, conhece alguma subordinação por parte dos professores, face aos seus pontos de vista, embora predomine um ambiente consensual, o qual é fomentado muitas vezes de forma deliberada pelos Coordenadores.

Percebemos que do seu itinerário supervísivo faz parte o papel de transmitir informações e sugestões; a orientação; a mediação; o controlo e a avaliação informal sobre o profissionalismo dos professores.

Na opinião dos Coordenadores coordenar o Departamento significa irrepreensivelmente levar a cabo o papel de supervisionar. Por conseguinte, a coordenação pressupõe um conjunto de níveis de atuação supervísiva, tácita e / ou explícita, tais como: a cooperação, a coordenação, a supervisão, a orientação e a avaliação. A cooperação traduz-se através da ajuda mútua, de escutar os outros, da colaboração, da partilha de ideias, da orientação, do trabalho de equipa e da mediação. A coordenação abrange a articulação entre as várias estruturas educativas, o apoio ao processo de formação contínua, a promoção de ações e medidas de planificação e a troca de saberes. A orientação é operacionalizada mediante as seguintes ações: esclarecimento de dúvidas; preparação de materiais para as aulas; apoio aos professores no sentido de assegurar a realização das atividades previstas no PAE; acompanhar, monitorizar e ajudar o trabalho dos professores; compreender e orientar as suas escolhas; apresentar sugestões; veicular informações e coordenar. Os Coordenadores avaliam informalmente as ações e as atitudes dos professores dos seus Departamentos, ou seja, há um controlo do exercício profissional do docente fora do âmbito da sala de aula. O nível supervísivo encerra em si todos estes níveis de atuação.

Deste modo, ao Coordenador compete supervisionar direta ou indiretamente as atitudes e os valores dos professores, de forma formal ou informal, operacionalizada mediante o ato de informar, questionar, sugerir, orientar, mediar e encorajar.

Quanto aos professores destacaram que a Supervisão no Departamento Curricular expressa-se *sempre* aquando da **definição** e do **estabelecimento de objetivos comuns para o Departamento**; *muitas vezes* mediante o **reforço da articulação interdisciplinar**; a **facilitação da cooperação entre os professores**, a **coordenação de atividades e de projetos**, a **promoção do sentido de eficácia dos professores** e através do **fomento da orientação**, do **acompanhamento** e da **avaliação dos alunos**.

Objetivo número 3: Perceber se os professores dos diferentes grupos disciplinares reconhecem no Coordenador do Departamento Curricular um agente de Supervisão.

Todos os professores consideraram que o Coordenador do Departamento Curricular constitui um agente de Supervisão Pedagógica na medida em que lhe são atribuídas atitudes e funções, tais como: orientar, avaliar, coordenar, refletir e planificar.

Ao coordenar o Departamento Curricular o Coordenador está a desempenhar a função de Supervisão Pedagógica, uma vez que a Supervisão é inerente ao desempenho das funções de coordenação e se traduz nas atitudes de controlar, acompanhar, ajudar, auscultar, questionar, coordenar, informar e avaliar. No entanto, as práticas de orientar e de ajudar foram apontadas por todos os entrevistados como sinónimos de Supervisão Pedagógica. A maioria dos entrevistados fez referência às práticas de interajuda, de cooperação e de partilha enquanto componentes do processo supervensivo.

O Coordenador do Departamento é entendido como um agente de Supervisão a vários níveis, aquando da preparação das atividades letivas e não letivas; das decisões; da avaliação que efetua acerca do perfil profissional dos docentes; da cooperação nas atividades; da iniciativa; da emissão de opiniões, de ideias e de sugestões; da partilha de informação; da discussão em torno das necessidades de formação e do acompanhamento de alguns documentos e instrumentos de trabalho.

Pudemos aferir os atributos pessoais dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares, tendo em conta a opinião dos professores. Assim, foi mencionado que o Coordenador do Departamento é *sempre* uma pessoa **compreensiva, reflexiva, sociável, organizada, observadora, ajuda sempre a encontrar soluções para o problema, compreensiva, enérgica e socialmente consciente**. A **manipulação** e o **egocentrismo** foi tenuemente afluído. Destacam-se ainda características como: **consensual, observador, reflexivo, mobilizador, adaptável e recetivo às oportunidades**.

Objetivo número 4: Identificar o impacto da Supervisão do Coordenador do Departamento Curricular na organização escolar.

A Supervisão do Coordenador do Departamento constitui a pedra basilar da vida escolar, porquanto é um dos responsáveis por impulsionar inúmeros processos de diferentes envergaduras, a fim de colmatar os constrangimentos sentidos e de contribuir para o sucesso institucional.

O Coordenador do Departamento constitui efetivamente um agente de Supervisão Pedagógica que intervém na organização escolar.

Pudemos verificar, por maioria de opiniões, que o Coordenador do Departamento detém uma percepção particular acerca da organização escolar (apenas um docente inquirido discordou), na medida em que mantém uma relação próxima com os órgãos de gestão e participa dinâmica e ativamente nos inúmeros processos educativos. Ações estas, que lhe concedem a possibilidade de responder às indecisões e às preocupações levantadas pelos seus pares, promovendo, deste modo, a coordenação do Departamento.

Quanto aos níveis de interferência da Supervisão do Coordenador do Departamento na organização escolar, apuramos que aquele interfere na **promoção de visitas de estudo**, na **definição e diversificação das atividades lúdico-didáticas**, na **interação entre todos os membros da comunidade educativa**, na **promoção de atividades de âmbito local, regional ou nacional** e na **promoção do trabalho de equipa**

A este agente supervisivo é reservada uma ação de objeção e uma visão mais alargada da diversidade da escola, que deverão potenciar a “(...) partilha de experiências e a reflexão sobre os problemas comuns” (Justino & Batista, s/d: 3).

A Supervisão Pedagógica praticada pelo Coordenador do Departamento acarreta uma profusão de processos que exercem um efeito sobre a cultura organizacional, ao nível da mobilização dos recursos humanos e materiais existentes.

O Coordenador identifica os constrangimentos da escola assim como promove processos de acompanhamento e de mediação, com o intuito de facilitar a melhoria do exercício profissional dos professores e de impulsionar o sucesso educativo. Conhece a escola como organização, detentora de uma missão, um projeto e um determinado nível de desenvolvimento.

Neste cenário tão abrangente, supervisionar compreende a noção de melhoria profissional, de cooperação, de monitorização, de incentivo, de modo que cada sujeito da organização maximize o seu potencial em todas as circunstâncias.

Porém, tal só acontece porque o supervisor conhece a escola, a sua cultura e o seu projeto, entre outros aspetos.

A Supervisão passa deste modo a contemplar dois níveis: o primeiro reporta-se à formação profissional inicial e contínua dos intervenientes do processo educativo e à sua consequente repercussão no sucesso educativo dos discentes e, o segundo nível preconiza o desenvolvimento e aprendizagem institucional que se traduzirá no benefício do quotidiano escolar (Alarcão & Tavares, 2003).

A Supervisão dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares constitui um instrumento agregador que fortifica e estimula a ligação pedagógica da escola e patenteia-se mediante o desenvolvimento de inúmeras processos e práticas, designadamente: de planificação, formação, organização, liderança, apoio, avaliação, estruturação do ensino e da atuação pedagógica no espaço da sala de aula. Destaca-se ainda a coordenação, a deliberação nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores educativos; o desenvolvimento de projetos; a sistematização de atividades extra-aulas; a relação com a comunidade; a gestão do pessoal e as atividades formativas para os professores. Ou seja, o enfoque da Supervisão Pedagógica é a ação educativa levada a cabo pelos diferentes intervenientes no contexto da sala de aula e no decurso das atividades não letivas, de forma a aumentar a qualificação dos processos, dos recursos e dos resultados.

Objetivo número 5: Detetar o impacto da Supervisão do Coordenador do Departamento Curricular no processo de ensino / aprendizagem.

A Supervisão desempenhada pelo Coordenador do Departamento interfere no processo de ensino / aprendizagem através do exercício de determinados papeis, junto aos docentes do seu Departamento, tais como: a transmissão de informações; a identificação das dificuldades; a definição de estratégias; a sugestão; a orientação e a solicitação de balanços.

Os professores consideraram que a Supervisão interfere no **diálogo**, na **criação de um ambiente formativo estimulador**, na **comunicação e relacionamento profissional** e no **conhecimento da escola, da sua cultura, do seu projeto, e dos seus constrangimentos**. Referiram que a Supervisão interfere na **definição de metodologias ativas na sala de aula**, na **definição e reforço de atividades para um maior**

desenvolvimento das competências dos alunos, na comunicação e relacionamento profissional, no diálogo e nas práticas de planificação e organização.

Subsiste assim, a interferência do processo superviso no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento dos professores em termos pessoais e profissionais, assim como do próprio supervisor.

O supervisor poderá ser um forte potenciador quer da melhoria da instituição escolar quer do desempenho profissional de todos os intervenientes do processo educativo, proporcionando assim a melhoria da aprendizagem dos discentes.

A Supervisão Pedagógica exercida pelo Coordenador encontra-se alicerçada na prática de questionamento, que permite identificar os constrangimentos, com vista à sua superação.

A Supervisão Pedagógica perpassa todos os momentos do processo de ensino, aquando da planificação, da análise e da “discussão de questões relativas à adoção de modelos pedagógicos, de métodos de ensino e de avaliação, de materiais de ensino-aprendizagem (...)” (Regimentos dos Departamentos Curriculares). E potencia o crescimento do potencial de aprendizagem dos docentes, orientando-se para a aprendizagem de um profissional, desenvolvendo estratégias que propiciam um ambiente profícuo, fomentando o potencial cognitivo dos sujeitos, a questionação e o processo reflexivo no âmbito profissional.

Um dos propósitos da escola é a Supervisão do ensino, que envolve situações de ajuda direta ao pessoal docente, mediante atividades formativas, desenvolvimento no contexto curricular e de grupo, e o desenvolvimento de investigação-ação, traduzindo-se na melhoria da prática pedagógica no âmbito da sala de aula.

Em suma, trata-se de uma Supervisão que abarca dois aspetos:

1.º - A formação inicial e contínua dos docentes e a sua interferência no sucesso educativo dos alunos;

2.º - O florescimento e a aprendizagem da organização escolar que se repercutirá na eficiência da vida escolar.

Objetivo número 6: Percecionar a influência da Supervisão do Coordenador do Departamento na formação contínua dos professores.

Verificamos que a Supervisão do Coordenador do Departamento influencia direta e / ou indiretamente a formação profissional e pessoal dos docentes, na medida em que é este que desenvolve “medidas no domínio da formação dos docentes (...), quer no âmbito da formação contínua, quer no apoio aos que se encontram em formação inicial” (Regimentos dos Departamentos Curriculares), mediante a conceção de espaços de indagação das necessidades de formação dos professores.

Cabe aos Coordenadores o papel de orientação no sentido de fomentar o aperfeiçoamento da atuação docente; de auscultar as suas dificuldades, carências formativas; de sugerir atividades formativas e estratégias pedagógicas; de encorajar e de questionar os docentes com o intuito de fomentar a reflexão sobre as suas práticas. De acordo com os Regimentos dos Departamentos Curriculares, ao Coordenador do Departamento compete: “promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do Departamento” e “colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do Departamento”.

Os professores inquiridos observaram que a Supervisão do Coordenador influencia também a **promoção da formação contínua** e a **atualização profissional**. Tem também interferência no que toca à **deteção das áreas com lacunas de formação**, à **regulação do processo de formação**, ao **apoio a contextos de formação**, à **criação de uma cultura de formação profissional**, ao **estímulo ao autoconhecimento** e ao **fomento da melhoria profissional**.

A Supervisão Pedagógica tem interferência direta sobre o professor, que por seu turno visa exercer um impacto no desenvolvimento e aprendizagem dos discentes, bem como na globalidade da teia de relações estabelecida entre professor / aluno. Observa-se igualmente o desenvolvimento quer do professor em termos pessoais e profissionais, quer do próprio supervisor.

Em suma, trata-se de um processo supervisivo comprometido com a formação e o crescimento profissional da classe docente cuja interferência se faz sentir no crescimento e na aprendizagem dos discentes. A Supervisão impulsiona o crescimento profissional e o florescimento gradual da autonomia profissional. O seu apoio e regulação do processo formativo potencia ações de observação crítica, problematização, investigação,

experimentação de papéis diversos, relacionamento interpessoal e um autoconhecimento a nível cognitivo e das práticas.

Objetivo número 7: Verificar se a Supervisão realizada nos Departamentos Curriculares assume contornos diferenciados.

Constatou-se que a Supervisão realizada nos diferentes Departamentos Curriculares da escola em estudo operacionaliza-se em moldes semelhantes. Contudo, conhece algumas oscilações, em termos de estilos diferenciados, decorrentes das características pessoais de cada Coordenador e da natureza do Departamento Curricular. Ou seja, a atuação supervisiva sofre alterações consoante o supervisor, o supervisionado e o contexto.

Em termos gerais, as condutas supervisivas são pautadas por um controlo e prescrição subtis, bem como por atuações colaborativas e compreensivas. Sendo que durante o processo de Supervisão, o Coordenador do Departamento encontra-se perante um grupo de colegas, que apesar de se situarem em diferentes patamares em termos profissionais, comungam de um estatuto profissional análogo e arrogam totalmente os seus deveres e obrigações profissionais. O Coordenador do Departamento é concebido como orientador que também avalia, embora a componente letiva não seja acompanhada. Tal facto contraria a ideia de Pacheco (2008) que refere que é pressuposto fazê-lo.

A Supervisão que se desabrocha no seio dos Departamentos Curriculares encerra em si as ações que vigoram no processo supervisivo da atualidade, tais como: orientar e ajudar os professores no desempenho das suas funções, de forma a colmatar determinadas lacunas e a promover o sucesso educativo; acompanhar as atividades realizadas, com o intuito de assegurar a dinamização das atividades previstas no PAE e dos documentos, materiais e instrumentos pedagógicos efetuados pelos professores de cada Departamento; refletir as práticas do pessoal docente e controlar subtilmente as suas ações; sugerir ideias de melhoria; mediar determinadas situações de conflito e incoerência; mobilizar os diferentes intervenientes na concretização dos objetivos e metas do PEE e catalisar a formação dos docentes a vários níveis.

O cerne do nosso trabalho e as questões que traçamos circunscrevem-se na nossa interrogação inicial, a qual visa responder à temática em estudo: “De que forma se exerce a Supervisão Pedagógica no seio dos Departamentos Curriculares?”

Procurando responder à questão central da nossa investigação podemos concluir que o Coordenador é um agente de Supervisão que integra a política educativa de uma escola, desempenha funções em articulação com a direção e com outras instâncias de gestão e de Supervisão e constitui um agente impulsionador da reflexividade e do crescimento organizacional.

A Supervisão Pedagógica no seio dos Departamentos Curriculares possibilita a cooperação, a monitorização, a catalisação, o estabelecimento de estratégias de observação e de reflexão, a melhoria da prática pedagógica do professor, ou seja, o aumento dos níveis de eficiência profissionais, o fomento do potencial de aprendizagem do professor e do seu processo reflexivo a nível profissional.

A Supervisão que subjaz aos Departamentos é observada sempre que o Coordenador desenvolve processos relativos à coordenação, ao apoio e à decisão nas áreas pedagógicas, à planificação, à sistematização, à liderança, ao contexto formativo, à avaliação e ao crescimento profissional dos vários intervenientes do processo educativo. Trata-se de uma atuação que propicia a instigação e a solidificação da ligação pedagógica do contexto escolar.

Trata-se de uma Supervisão que coloca a tónica na autorreflexão, na autoanálise e na autoavaliação dos docentes, tendo em conta os inúmeros processos educativos, na incrementação de estratégias fundamentais à evolução e à aprendizagem dos seus intervenientes, sobretudo dos alunos, as quais possibilitam perceber se a escola está a caminhar no trilho mais apropriado. Os profissionais de uma escola reflexiva são ativos e estão ligados a propósitos comuns: educar e refletir a escola.

Os docentes que pensam em ação e sobre a ação desenvolvem um processo de investigação, a fim de se compreenderem melhor como profissionais e de aprimorarem o processo educacional no sentido lato.

Na escola reflexiva são delegadas ao supervisor uma série de características, tais como: o conhecimento minucioso da escola e da realidade circundante, uma exímia perceção das limitações e das aptidões dos sujeitos, a capacidade de relação e de mobilização baseada na liberdade e no fomento da cooperação.

Numa escola reflexiva, a Supervisão do Coordenador do Departamento fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional dos diferentes atores, mediante o desenvolvimento das seguintes ações:

- Incentivar e acompanhar o procedimento reflexivo e formativo da escola, de modo a aumentar os níveis de qualidade da escola e do processo educativo que dela emerge;
- Colaborar na realização do projeto de desenvolvimento da escola;
- Conhecer o papel que cada interveniente deve desempenhar, com vista a catalisar as diligências propostas e / ou mobilizar os atores necessários;
- Participar no processo de autoavaliação da escola e estudar os seus efeitos;
- Desenvolver atitudes avaliativas em relação aos inúmeros processos;
- Potenciar ou dinamizar contextos e culturas formativas próprios à deteção e à colmatação de dificuldades específicas;
- Compreender e promover o potencial colaborativo dos atores no aumento dos níveis de eficiência da escola.

Ao exercício do cargo de Coordenador do Departamento Curricular está subjacente um domínio de Supervisão e de responsabilidades acrescidas, nomeadamente: o apoio, orientação e acompanhamento dos docentes na execução das suas tarefas profissionais e a cooperação a nível da formação contínua dos professores e da articulação curricular e a avaliação das tarefas que estão sob a sua responsabilidade.

O Coordenador do Departamento é o responsável por potenciar a cooperação entre os docentes, de modo a ajustar o currículo aos alunos e a qualificação dos processos. É-lhe imputada a responsabilidade de mobilização dos seus pares, através do estabelecimento de redes colaborativas, de forma a assegurar a melhoria e a mudança, tendo em conta que a escola se trata de uma estrutura contextualizada e dinâmica (Justino & Batista, s/d.).

O Coordenador do Departamento Curricular reforça os elos de comunicação e de ligação entre todos os intervenientes e assegura a corresponsabilização dos pares, em conformidade com o documento estratégico de escola, o PEE, com o intuito de melhorar a resposta educativa, revogando o individualismo, e fazendo imperar o trabalho colaborativo e o conceito de escola enquanto coletividade.

Assim, a Supervisão de cariz colaborativo, decorrente da coordenação dos Departamentos Curriculares, deverá propiciar o desenvolvimento de boas práticas, numa ótica de superação de problemas, de entreajuda, de diálogo e de reflexão sobre os processos de ensino e de partilha de ideias e de experiências entre o Coordenador do

Departamento e os professores, na delineação de estratégias e de soluções para colmatar todas as dificuldades manifestadas.

A função supervisiva, segundo Alarcão (2000: 20) pressupõe “(...) uma profunda leitura da escola e do mundo, (...) dos limites e das capacidades do outro, (...) [a] capacidade de relacionamento e mobilização.”

Trata-se de um processo que implica uma postura de saber ouvir os outros, de aceitação de sugestões, de críticas, de assumir responsabilidades perante os efeitos da própria ação e dos diferentes níveis de empenho, de quebrar com a rotina e de provocar a mudança (Zeichner, 1992).

Em suma, a nova aceção de supervisor, segundo Alarcão (2000), acarreta o apoio e a orientação dos docentes no exercício da sua atividade e a coordenação e a avaliação das tarefas e dos projetos que estão sob a sua alçada. E, de acordo com Gil (2009: 25) a avaliação é entendida “(...) enquanto método universal de formação de identidades necessárias à modernização”, porquanto “a avaliação dará e medirá o mérito e a recompensa” (Ibidem: 26) e “em todos os campos avaliados, o ser homem mede-se pela sua posição nas escalas das performances a que incessantemente é submetido” (Ibidem: 52).

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1982). *Supervisão clínica: um conceito ao serviço da formação de professores*. Revista Portuguesa de Pedagogia, vol. XVI.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (p. 87). (1.^a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1994). *Supervisão de professores e reforma educativa* (p. 28). IGE Informação, Ano 3, N.º 1.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional* (p. 7). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 18-21; 46-47; 50- 51; 83). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas práticas supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 231- 235). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 16, 113, 123, 129, 133, 136, 141, 144-147, 149, 150). (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. (2003a). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (pp. 54- 55). São Paulo: Cortez Editora.

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (p. 54). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspetiva ecológica. In I. Sá-Chaves. *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amaral, J. *et al.* (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 93-94, 97, 118). Porto: Porto Editora.
- Arendt, H. *et al.* (2000). *Quatro textos excêntricos* (p. 77). Lisboa: Relógio D'Água.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projeto. In Rui Canário (Org.). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. (3.^a ed.). Gradiva: Lisboa.
- Blaxter, L. *et al.* (1996). *How to Research*. Lancaster University. UK: Open University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (pp. 66-67, 47, 181-182, 134, 221, 232). Lisboa: Porto Editora.
- Bolin, F. & Panaritis, P. (1992). Searching for a common perspective: A perspective on the history of supervision. In C. Glickman (ed.), *Supervision in transition: ASCD yearbook*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brannen, J. (1992). *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. England: Ashgate.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

- Cardoso, A. *et al.* (1996). O movimento da autonomia do aluno repercussões a nível da Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação guia para auto-aprendizagem* (pp. 59, 123). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Costa, A. 1994. *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projeto Educativo de Escola* (p. 27). (3.^a ed.). Lisboa: Texto editora.
- Costa, J. ([1997] 2003). *O Projeto educativo da escola e as políticas educativas locais – Discursos e práticas* (p. 53). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação* (p. 17). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Denzin, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. In G. Firth e E. Pajak (eds.), *Handbook of research on school supervision*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Etzioni, A. (Ed.). (1969). *The Semi-Professions and their Organisation: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.
- Ferreira, F. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação* (pp. 64-65). Porto: Porto Editora.

- Figueira, A. (2011). *O papel do Diretor de Escola na Construção de uma Escola Supervisiva e Reflexiva* (p. 88) (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Funchal.
- Fino, C. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (De investigação). Comunicação apresentada no 3.º colóquio do DCE-Uma, Funchal.
- Fino, C. (2011). Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação. In Fino, C. (2011). *Etnografia da Educação* (p. 10). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma.
- Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (pp. 7, 11-14, 18, 35, 24-28, 111-112, 135). Porto: Porto Editora.
- Francisco, C. (2006). *Estágio pedagógico na formação inicial de professores: Um problema para a saúde* (p. 16) (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia-saberes necessários à prática educativa* (21.^a ed.). S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1971). *Educação como Prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P. (2000). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Garmston, J. et al. (2002). A Psicologia da Supervisão. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1995 [1985]). *O inquérito teoria e prática* (p. 202). (2.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática* (pp. 70, 71, 119, 121, 123, 126,). Oeiras: Celta Editora.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorte* (pp. 25-26, 52). Lisboa: Relógio D'Água.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin and Garvey.
- Glanz, J. (1994). *History of educational supervision: Proposals and prospects*. Paper presented to the Council of Professors of Instructional Supervision at the ASCD Annual Conference. Chicago, IL.
- Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança-Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Asa.
- Glickman, C. (1980). *The developmental Approach to Supervision*. Educational Leadership.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- Glickman, C. (1992). *Supervision in transition: ASCD yearbook*. Alexandria, VA: ASCD.
- Glickman, C. *et al.* (2004, 6.^a ed.; 1.^a ed. 1985). *SuperVision and instructional leadership-a developmental approach*. Boston: Pearson Education.
- Goldhammer *et al.* (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. (2.^a ed.). New York. Holt, Rinehart and Winston.
- Grimmett, P. *et al.* (1992). The transformation of supervision. In C. Glickman (ed.). *Supervision in transition: ASCD yearbook*. (pp. 185-202). Alexandria, VA: ASCD.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário* (pp. 21, 25, 33, 41, 76). Lisboa: Edições Sílabo.

- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário* (pp. 41, 44). (2.^a ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Javeau, C. (1990). *L'Enquete par Questionnaire. Manuel a l'Usage du Praticien*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Kohner, N. (1994). *Clinical supervision in practice*. Lond: Kings Fund Centre.
- Lima, J. & Pacheco, J. (Org.). (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (p. 16). Porto: Porto Editora.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Archives of Psychology. v. 22, n.º 140.
- Macedo, B. (1995). *A Construção do Projeto Educativo de Escola. Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola* (p. 113). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- McIntyre, J. & Byrd, M. (1998). Supervision in teacher education. In G. Firth & E. Pajak (eds.), *Handbook of research on school supervision*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Mendonça, A. (2007). Era uma vez... a reforma educativa dos adultos. Comunicação apresentada no III Colóquio DCE-Uma, Funchal.
- Merriam, B. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Minayo, M. (1993). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa e saúde*. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasc.
- Morgan, D. (1998). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Nérici, I. (1974). *Introdução à Supervisão Escolar* (p. 29). São Paulo: Atlas.

- Nolan, J. & Francis, P. (1992). Changing perspectives in curriculum and instruction. In C. Glickman (ed.), *Supervision in transition*. Alexandria: VA: ASCD.
- Oliveira, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na Supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 46-49, 51-52). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. (2004). *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização* (p. 26). Educ. Soc. Campinas, vol. 25.
- Pacheco, A. (Org.). (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (1991). Situation Construcionism. In I. Harel & S. Papert (ed.). *Constructionism*. Norwood NJ: Ablex Publishing.
- Papert, S. (1993). *The children`s machine: Rethinking schools in the age of computer*. New York: Basic Books.
- Quivy & Campenhoudt. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy & Campenhoudt. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 15, 49-50, 188-190, 192-193, 201-203). (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reichardt, C. & Cook, T. (1986). *Hacia una superacion del enfrentamiento entre los motodos cualitativos y los cuantitativos*. In C. Reichardt & T. Cook. *Métodos cualitativos y quantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (p. 90). Porto: Porto Editora.
- Rodriguez, M. (1985). El ideário educativo. In O. Saenz (Dir.). *Organizacion Escolar* (p. 434). Madrid: Ed. Anaya.

- Rodrigues, L. (2002). *Sociologia das Profissões* (p. 41). Oeiras: Celta Editores.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (p. 63). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 82-83). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão* (pp. 76, 125, 127). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Atas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 45-64). Portugal: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Buss.
- Sergiovanni, T. (1992). Moral authority and the regeneration of supervision. In C. Glickman (ed.). *Supervision in transition: ASCD yearbook*. Alexandria, VA: ASCD.
- Silva, A. (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Silva, P. (2011). *Relatório do Estudo sobre a Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário* (pp. 45-46, 285, 305). Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho. SREC.
- Smyth, J. (1987). *A rationale for teachers' critical pedagogy: a handbook*. Victoria: Deakin university.
- Smyth, J. (ed.) (1987a). *Educating teachers-changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press.

- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*.
- Smith, J. (1997). Teaching and social policy: images of teaching for democratic change. In B. J. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson (eds.), *International Handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação em Estudos de Caso* (p. 19). (2.^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigacion y desarrollo del curriculum* (p. 144). Madrid: Ediciones Morata.
- Trindade, R. (2010). O Ensino Superior como Espaço de Formação. In C. Leite. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (p. 84). Porto: Legis Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão-Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F., et al. (2010, 2.^a ed.; 1.^a ed. 2006). *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (p. 11). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. & Moreira, A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora* (pp. 11-14). Lisboa: Ministério da Educação-Conselho Científico para a avaliação de Professores.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision-notes on its language and culture* (p. 87). London: The Falmer Press.

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar* (p. 87). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada 1996).

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o PRATICUM: Uma perspetiva para os anos 90, In Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Bibliografia

- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projeto. In Canário (Org.). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Bauman, Z. (2006). *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: do título às referências bibliográficas*. Universidade da Madeira. Porto: Figueirinhas.
- Canário, R. (Org.). (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. (Nota de apresentação). Lisboa: Educa.
- Fino, C. (2011). *Investigação e inovação (em educação)*. In C. N. Fino & J. M. Sousa (Org.). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 29-48). Funchal: Universidade da Madeira – CIE-Uma.
- Giddens, A. (2000). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Kuhn, T. (1983). (Ed. Orig. 1962). *La structure des revolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Lima, M. (1995). *O inquérito sociológico: Problemas de Metodologia* (4.^a ed.). Lisboa: Presença.
- Lipovetsky, G. (2004). *Les temps hypermodernes*. Paris: Éditions Grasset.
- Lyotard, J. (1984). (Ed. Orig. 1979). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Mendonça, A. (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar – A escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)* (p.83), Tese de Doutoramento em sociologia da educação. Funchal: Universidade da Madeira.

- Mendonça, A. (2009). *Insucesso Escolar Políticas Educativas e Práticas Sociais*. Mangualde: Edições Pedago.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Quintaneiro, A. (2011). *A Autonomia das Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira - da Teoria à Prática* (Dissertação de Mestrado em Administração Educacional). Universidade da Madeira, Funchal.
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Asa Editores.
- Sousa Santos, B. (1998). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Taylor, F. (1985). *Principles of Scientific Management*. Easton: Hive.
- Youngman, M. (1986). *Analysing Questionnaires*. Universidade de Nottingham: School of Education.

Webgrafia

- Batista, S., et al. (2012). *Projetos educativos para um modelo da sua elaboração*. Lisboa: Projeto ESCXEL. Acedido em 27 de janeiro de 2015. Disponível em <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7X-yjvKbF3c%3D&tabid=3004>.
- Canastra, F. & Moura, R. (1999). *O Novo Regime de Administração e Gestão Escolar: a sua implantação*. Acedido em 16 de abril de 2014. Disponível em <http://rmoura.tripod.com/nmg.htm>.
- Justino, D. & Batista, S. (s/d.). *Aferição da qualidade do sistema educativo da região autónoma da madeira: contributos para o conceito de avaliação*. Acedido em 27 de janeiro de 2015. Disponível em <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=-cj-gjRYVzM%3D&tabid=3004>.
- Maxwell, 1996. In Altina Ramos, 2005: 109. Crianças, tecnologias e aprendizagem: Contributo para uma teoria substantiva. Universidade do Minho. Tese de Doutoramento. Acedido em 22 de maio de 2014. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6914/11/11%20-0Metodologia.pdf>
- Mendonça, A. (s/d). *Era uma vez...A reforma educativa dos adultos*. Universidade da Madeira. Acedido em 5 de março de 2015. Disponível em <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/publica/EraUmaVez.pdf>.
- Silva, T. (1997). GT Currículo, 20.^a Reunião Anual da ANPEd. Acedido em 27 de setembro de 2013. Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr978.html>.
- Sousa, J. (2010). Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. In C. N. Fino & J. M. Sousa (Org.). *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal: CIE-UMA. Acedido em 4 de setembro de 2013. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesus Sousa/Publicacoes/63Criacaodeconhecimento.pdf>.

Sousa, J. (2011). *Trabalho Docente: Contextos e Práticas – Professor de outrora e Professor de agora*. Comunicação apresentada no XI Congresso da SPCE- Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda. Acedido em 27 de setembro de 2013. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/66TrabalhoDocenteContextosePraticas.pdf>.

http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Jorge_%28Santana%29#/media/File:S%C3%A3o_Jorge04.PNG.

Acedido em 27 de setembro de 2013

<http://santanamadeirabiosfera.com/pt/o-municipio-de-santana/patrimonio-edificado#igreja>

Acedido em 17 de outubro de 2013.

<http://santanamadeirabiosfera.com/pt/o-municipio-de-santana/loais-de-interesse-servicos/freguesia-de-sao-jorge>.

Acedido em 17 de outubro de 2013.

<http://santanamadeirabiosfera.com/pt/2012-04-08-23-24-26/educacao/rede-de-escolas>.
http://www.freguesiasaojorge.com/?page_id=2.

Acedido em 17 de outubro 2013

www.guiadacidade.pt/pt/poi-sao-jorge-madeira-18364

Acedido em 17 de outubro 2013

Documentos

Documentos internos da escola em estudo:

Projeto Educativo de Escola;

Plano Anual de Escola;

Regulamento interno;

Regimento do Departamento Curricular de Expressões.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Decreto Regulamentar n.º 10/99

Decreto legislativo regional n.º 17/2005/M, de 11 de agosto

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de junho

Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho

Decreto legislativo regional n.º 21/2013/M

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio

Decreto-Lei n.º 43/89 de 03 de fevereiro

Despacho Conjunto n.º 198/199

Apêndices [em formato digital, no DVD anexo]

Apêndice A - Pedido de autorização à Secretaria Regional da Educação

Apêndice B - Autorização da Secretaria Regional da Educação

Apêndice C - Pedido de autorização ao presidente do conselho executivo

Apêndice D – Resposta ao pedido de autorização ao presidente do conselho executivo

Apêndice E – Inquéritos por questionário

Apêndice F - Guião da entrevista

Apêndice G - Transcrição das entrevistas

Apêndice H – Gravação das entrevistas

Apêndice I – Regimento do Departamento Curricular de Expressões